

VICENTE GAMBÓN

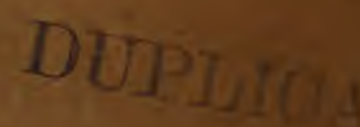
LOS PROBLEMAS

DE LA

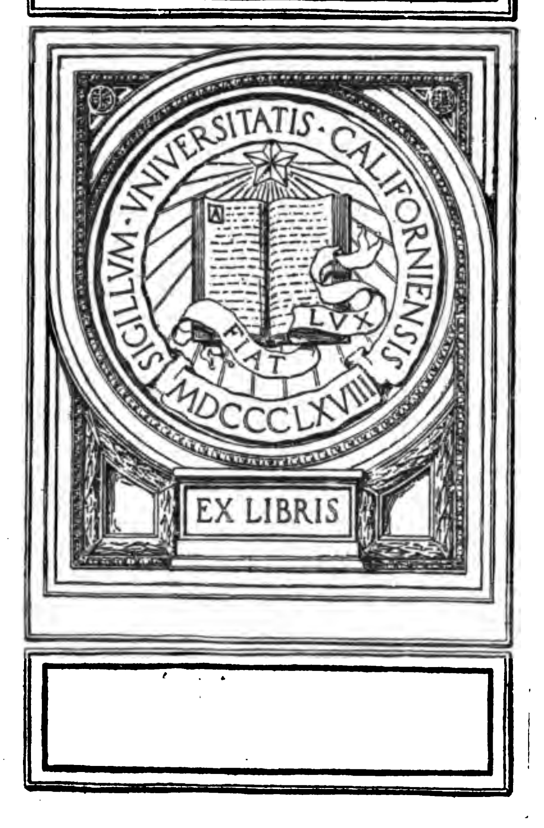
ENSEÑANZA SECUNDARIA

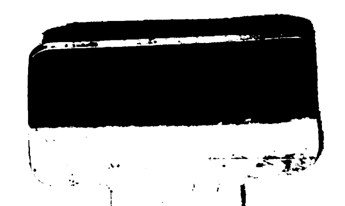
(Publicado en la revista ESTUDIOS)





BUENOS AIRES
R. HERRANDO y Cía., impresores, 25 DE MAYO 140
— 1915 —

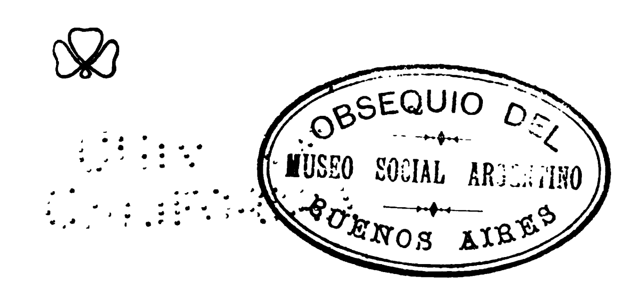

SIGILLVM · VNIVERSITATIS · CALIFORNIENSIS
FIAT LVX
MDCCCLXVIII
EX LIBRIS



VICENTE GAMBÓN

LOS PROBLEMAS
DE LA
ENSEÑANZA SECUNDARIA

(Publicado en la revista ESTUDIOS)



BUENOS AIRES
R. HERRANDO y Cía., impresores, 25 DE MAYO 140
— 1915 —

PRÓLOGO

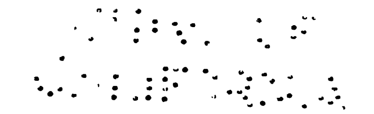
Apenas el Dr. Tomás R. Cullen se había hecho cargo de la cartera de Instrucción Pública, cuando se habló en los diarios de un nuevo proyecto de plan de estudios. Al leer la noticia experimenté una sensación de desagrado; pues mis vinculaciones con el señor Ministro me llevan naturalmente a desearle toda clase de aciertos, y a lamentar, por lo mismo, todo lo que pueda suponer un paso en falso en el desempeño de su delicado cargo. Y como abrigo la convicción íntima de que un plan de estudios ha de traducirse necesariamente en la práctica por un nuevo fracaso, de ahí mi contrariedad al suponer al señor Ministro embarcado en la corriente de modificaciones y decretos, sin más resultado práctico que trastornar la pobre Enseñanza, traída a mal traer, desde hace ya tantos años, por los numerosos ministros que han desempeñado la cartera de Instrucción Pública.

Resolví, pues, emprender una serie de artículos en forma de cartas abiertas al señor Ministro, destinados a estudiar los múltiples problemas que presenta la llamada cuestión de la Enseñanza Secundaria; a fin de que, publicados en la revista «Estudios», contribuyesen a esclarecer la cuestión y desbrozar el camino, que la multiplicidad de planes y decretos han convertido en un verdadero malezal.

Esos artículos, escritos a la ligera y sin más pretensiones que ilustrar a los lectores de la citada revista, no sólo merecieron al autor los plácemes de muchos de ellos, sino que se han juzgado dignos de imprimirse aparte; a fin de que, ampliado el círculo de lectores, pudiesen llegar a manos de muchos que, teniendo interés en conocerlos, no habían podido conseguir la revista que los había publicado.

Cumple, pues, el autor un deber gratísimo de amistad al acceder gustoso a los deseos que se le han manifestado con insistencia; pero lamenta, por otra parte, haber estado al redactar los ar-

tículos, muy ajeno de esta publicación, que le habría llevado sin duda a hacer un trabajo más intenso y más fundado. Ojalá que su lectura sea parte a la solución radical del problema de la Enseñanza en nuestro país, tal vez más necesitado que ningún otro de que se oriente y encamine, por la senda de la labor seria y fecunda, a la juventud, en quien la Patria tiene cifrado su porvenir y cimentada su esperanza.



LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Carta abierta al Excmo. Sr. Ministro de Justicia e Instrucción Pública

Excmo. señor ministro:

Hoy, 4 de marzo, ha venido a verme un amigo mío, con «La Prensa» en la mano, alarmado ante la noticia de que S. E. ha tenido una entrevista con el doctor Nelson, de la que ha salido la resolución de dictar un nuevo «plan de estudios» para los colegios nacionales. Digo con franqueza que si ese plan de estudios hubiese de ser obra exclusiva del señor ministro, no sólo no habría por qué alarmarse, sino que más bien creo que estaríamos de felicitaciones. En efecto, pocos serán los que, como el señor ministro, puedan ofrecer garantías de acierto, ya que educado con un plan eminentemente clásico, ha experimentado en sí mismo los efectos del sistema; y por otra parte dedicado a la enseñanza, durante muchos años, en el Colegio Nacional y en la Universidad, ha estado en condiciones de apreciar todo lo que los nuevos planes han tenido de funesto para la formación de la juventud, que ha pasado por las aulas desde treinta años a esta parte.

Ya es hora, señor ministro, de que cesen esos ensayos «in anima vili» que se vienen haciendo con la juventud argentina, con detrimento irreparable para el país, que ha visto desaparecer las figuras de primer orden de las generaciones pasadas, sin que tenga para substituirlas sino el montón de las mediocridades. Los médicos especialistas ensayan en sus clínicas la eficacia de los sueros, sacrificando cobayos u otros animales, y de esos sacrificios y ensayos resulta beneficiada la humanidad y enriquecida la ciencia; pero los ensayos que vienen practicando nuestros ministros de Instrucción Pública resultan a pura pérdida para el país, que ve sacrificada la juventud, y entre ella lo que habría de constituir la parte dirigente y lo más selecto de la Nación.

Desde 1884 ha rodado la enseñanza de tumbo en tumbo, hasta dar en el caos en que hoy se encuentra, cuya profundidad y lobreguez ha venido a demostrar la «investigación» ordenada por el ministro doctor Naón y magistralmente estudiada por una autoridad tan competente como la del señor Enrique de Vedia, al elevar al ministro el resultado de la «investigación». El señor Vedia ha hundido el bisturí en lo más profundo de la llaga y ha mostrado todo lo que encerraba de hediondo en su seno; por esto ha podido decir con perfecto conocimiento de causa: «Yo apelo al testimonio personal de quien lea estas líneas y tenga o haya tenido un hijo en la escuela primaria o secundaria de veinte años a esta parte, y le pregunto: ¿Qué resultado dió a usted la educación de esa escuela?... ¿educó moralmente a su hijo?... ¿le instruyó mentalmente con alguna solidez, siquiera, en alguna enseñanza?... ¿le engendró o despertó aptitudes para iniciarse no más, con probabilidades de éxito, en alguna actividad fecunda?... ¿le incorporó ideales en algún sentido?... ¿cultivó sus sentimientos afectivos para que le amara mejor?... ¿para amar a la patria?... Y la contestación melancólicamente negativa estará en todos los labios. Bien comprendo, señor ministro, que es duro y doloroso expresarse en la forma que lo hago, pero, preferiría hacer pedazos mi pluma y huir lejos a ocultar la vergüenza de callar la verdad — lo que yo entiendo verdad — cuando se trata de decirla, en cumplimiento del deber más grave y serio que puede solicitar a un hombre sincero.

»Es preciso, pues, cerrar el ciclo de las reformas por tanteo ante la palabra experimentada y digna de los que más de una vez, y hoy mismo, supieron ofrecer el caudal acaso doloroso de su experiencia docente; es necesario reaccionar contra las improvisaciones veleidosas, pues si a esta altura de la marcha no hemos acumulado algún capital de procedimientos proficientes o de conquistas dignas de ser mantenidas, hemos aprendido, en cambio, a conocer siquiera cómo «no» debemos proceder; pues si en otros campos de actividad aprendimos, según la feliz expresión de uno de nuestros oradores del presente, que será más grade en un futuro inmediato, «a conocer el límite de la maleza», yo digo que si en materia de educación ello es también verdad, es porque estamos dentro del malezal, y es necesario que salgamos de él. Renunciemos de una vez a deslumbrar al mundo con planes de educación irrealizables, y renunciemos también a deslumbrarnos a nosotros mismos, con programas tramados, con transcripciones rebuscadas en índices de

obras fundamentales. Practiquemos — ¡cómo ha de ser! — todas las mentiras convencionales; pero puestos frente al millón de niños analfabetos que debemos educar e instruir, digamos la verdad, señor. Rehabilitar a la escuela secundaria en la función altamente civilizante que le cupo en horas que pasaron, es realizar una obra sencilla y fácil, que ninguna otra aventajará en beneficios, y es proponerse la tarea más patriótica que en nuestra vida interna actual puede acometer quien quiera, de veras, para la patria, el vigor moral que sólo una escuela proficiente aporta. No la tenemos, señor ministro, y la hemos tenido, y ante la esterilidad de la que llamamos «secundaria» se levantan voces que la condenan por «innecesaria», juzgada en sus resultados.» (1).

Nadie negará que las anteriores son pinceladas de mano maestra; al fin como de quien ha pasado toda la vida dedicado con verdadera contracción y entusiasmo a las tareas de la enseñanza secundaria.

En mi concepto los planes que se han fraguado hasta la fecha acusan en sus autores un desconocimiento completo del carácter de esa enseñanza. Se ha pretendido que la primaria fuese «preparatoria» de la secundaria y ésta de la superior o universitaria: de aquí el problema de la «correlación de estudios» que ha querido resolverse, y que no ha servido sino para enmarañar más y más lo que era tan fácil desenvolver. Oigamos una vez más al señor Vedia, que sabe decir con una soltura inimitable:

«Entre tanto, dice este señor en su informe antes citado, ¿cuál es la función terminal en la escuela secundaria?... ¿cuál es en la escuela primaria? Esta tiene una misión que nadie ha sabido advertir o descubrir hasta ahora. Esta escuela responde a un precepto constitucional, y es por eso mismo obligatoria, sin excepción, para todos, pero no cumple con un propósito de orden social o económico, no, señor; no hace con sus alumnos individuos capaces de actuar siquiera en órbitas limitadas y modestas, no forma con ellos siquiera posibles dependientes de almacén, capaces de hacer una cuenta u otorgar un recibo, con letra legible y con ortografía tolerable, ¡no señor!, seis años de estudios enciclopédicos — ocho en realidad, según todos lo sabemos — no bastan en nuestro país, para hacer de un chiquilín despanpajado y diligente, un tipo capaz de servir para algo, ¡no señor!

(1) Enrique de Vedia, «Investigaciones sobre el estado de la enseñanza secundaria». Informe oficial, tomo 1, págs. 18-20.

»La escuela primaria tiene una misión más curiosa: formar con sus alumnos, posibles «estudiantes» en la escuela secundaria, y nada más!

»¡Una escuela que sólo se propone durante seis años de estudios formar «estudiantes» para otra escuela es algo que resultaría chistoso si no fuera casi criminal!

Y esta otra escuela — ¡la escuela secundaria! — ¿qué se propone con sus pomposos planes de cinco años de estudio?... ¿preparar acaso para alguna actividad siquiera inicial?... ¿despertar o sutilizar aptitudes para algo?... ¿moldear tipos capaces de saber lo que es un derecho, lo que significa un deber?... ¿Dar algún instrumento para acometer alguna tarea con probabilidades de éxito o de acierto?... Pero, no, señor.

»La escuela secundaria actual en nuestro país tiene por misión exclusiva y trascendental formar con sus alumnos — después de cinco años de estudios secundarios — posibles «estudiantes» en la escuela superior, ¡y nada más! Y esto sí que resultaría chistoso si no fuese de veras criminal».

Esta correlación que ha querido implantarse entre los estudios primarios con los secundarios y con los superiores de la Universidad ha llevado al absurdo de sacrificar el 99 por ciento de la población escolar al 1 por ciento que de toda ella logra entrar en las facultades superiores. Con la estadística en la mano ha podido decir el mismo señor de Vedia: «Para evidenciar el absurdo de la correlación, recurro a la elocuencia irresistible de los números: la escuela primaria debe satisfacer las necesidades de 500.000 niños en nuestro país, y para ellos se ha creado, y para ellos existe; la escuela secundaria, comprendiendo la especial, es solicitada y concurrida por 22.000 estudiantes (478.000 escapan a la correlación); y la escuela superior es solicitada y concurrida por 5.000 estudiantes — esto es, el 1 por ciento de la población escolar primaria sacrificada — es la palabra — en holocausto a ese uno por ciento».

Otro absurdo no menos lamentable que han perseguido los planes que, como cinta cinematográfica, hemos visto desarrollarse ante nuestra vista, ha sido el querer hacer de los colegios nacionales cátedras de enciclopedia, de donde saliesen los alumnos creyendo que sabían mucho, porque habían oído hablar de muchas cosas, pero que en realidad de verdad no sabían nada de nada. Por esto ha dicho con perfecta verdad el citado señor de Vedia: «En mi opinión se ha confundido al concepto de la «ilustración científica»

con el de la «educación científica», pretendiéndose el absurdo de convertir ésta en aquélla, siendo aquélla la fórmula definitiva a que un hombre puede «llegar» si se ha iniciado discretamente en una escuela de «educación científica», y tal es precisamente la función de la escuela secundaria: dar a sus alumnos bases generales de cultura general, que sirvan para tomar después orientaciones definidas. El Colegio Nacional no forma ni formará jamás a un literato; pero debe darle base para que lo sea al que haya de serlo; no forma ni formará jamás a un matemático, pero debe preparar a quien haya de serlo; y como no es posible saberlo de antemano, como a los jóvenes no se les conoce en la cara la inclinación que el tiempo propulsará en ellos, ni puede confiarse en las deducciones antropométricas de la psicología infantil, — que con el auxilio de síntomas mnemónicos o visuales desenvuelve toda una vida tomada en su sintomatología psíquica a los 10 ó 12 años, — claro está, pues, que el Colegio Nacional tiene que actuar sobre el tipo estudiantil que concurre a sus aulas, despertando y estimulando aptitudes y dándole un bagaje de educación intelectual y moral que lo habilita luego para apoyarse en los conocimientos que le permitan llegar adonde quiera ir.» («La Enquete Naón», pág. 66-68).

Esta cultura general, que permita al joven estimular sus aptitudes y despertar las aficiones que yacen latentes en el fondo de su espíritu, es lo que constituye, a mi entender, uno de los fines de la Enseñanza Secundaria; y digo uno de los fines, porque en ellos entra por modo muy especial la formación intelectual, quiero decir, el robustecimiento y encauce de todas sus facultades, para que luego pueda el joven dedicarse con éxito completo a los estudios de su predilección.

Sólo, pues, en este sentido puede admitirse que la Segunda Enseñanza sea preparatoria de la Universidad o Especial, en cuanto desenvuelve las facultades todas del alumno, para que, robustecidas debidamente, pueda caminar, sin tropiezos ni dificultades, por el ancho campo de la ciencia o de los estudios profesionales a que más tarde dedique sus energías. Pero este tema merece, por su importancia, un estudio aparte, que será objeto de otro artículo.

Por el momento nos bastará detenernos un instante en el primer fin que hemos atribuído a la Segunda Enseñanza, o sea en su nota característica de cultura general, a fin de despertar en el alumno la «vocación» en el orden científico, que ha de encauzar sus energías en el futuro.

Hoy más que nunca sería una insensatez pretender como parecen pretenderlo algunos planes de estudio que hemos soportado, que los alumnos saquen de la Segunda Enseñanza un caudal tal de conocimientos, que los habiliten para cualquier género de estudios. Dado el estupendo desarrollo que han experimentado los conocimientos humanos en cualquiera de sus ramas, ya no son posibles los sabios en la verdadera acepción de esta palabra; hoy ya no hay, ni es posible que haya, sino «especialistas»; así vemos filósofos, teólogos, gramáticos, filólogos, antropólogos, matemáticos. naturalistas; y dentro de estos círculos, la ciencia tiende a intensificarse, abandonando la extensión; y así en el ramo de los naturalistas ya no hay quien pueda cubrirse con este nombre, pues los conocimientos en la Historia Natural son tan extensos, que no caben en un solo cerebro humano que ha de contentarse con dedicar sus energías a la zoología, a la botánica, a la mineralogía o a la geología. Los grandes adelantos en el terreno de la ciencia se deben a estos especialistas muy especialistas, si se me permite la expresión. Edisson ha maravillado al mundo por haber hecho de los fenómenos eléctricos el objeto especial de sus estudios; ni Secchi ni Rossi, hubieran sido astros de primera magnitud, éste en la arqueología y aquél en la astronomía, si hubiesen pretendido unir las observaciones arqueológicas con las astronómicas; antes bien, cada uno en su especialidad llegó a ser un astro en el cielo de la ciencia del siglo XIX. Pasteur y Roëtngen pasarán a la posteridad entre las figuras más simpáticas de la ciencia contemporánea, por haber limitado el campo de sus investigaciones, aquél al mundo de los microbios y éste al de las radiaciones eléctricas. Y lo dicho respecto de la ciencia extiéndase al campo de la literatura y de la historia, en el que podríamos confirmar lo dicho con los nombres de Menéndez y Pelayo y de César Cantú.

Pero si el campo de la ciencia está hoy reservado a los especialistas, ¿pretenderemos acaso que el joven, desde que entra en la Segunda Enseñanza, se encamine a ciegas hacia el primer ramo de conocimientos que le salga al paso? No, por cierto: las aptitudes de los hombres son muy varias; y no adquieren su desarrollo sino muy lentamente; en el decurso de los estudios siente el joven despertarse aficiones a un género de estudios con preferencia a otros; el ejercicio de una profesión le seduce, mientras que el de otra le produce hastío o indiferencia; y esa afición, que suele ser prenda de éxito, es lo que pudiéramos llamar vocación. Ahora bien;

ni el niño ni el ignorante son sujetos capaces de sentir esa vocación: el niño, porque sus facultades no han llegado a la plenitud de su desarrollo; y el ignorante, porque mal puede determinarse a escoger lo que no conoce en manera alguna. He aquí por qué he dicho antes que la Segunda Enseñanza tenía una doble misión que cumplir con el alumno que ingresa en ella.

«El objeto de la Segunda Enseñanza, ha dicho con razón Rodrigo Sanjurjo, es formar hombres cultos y determinar su voluntad sobre ulteriores estudios; su finalidad es la cultura general suficiente para realizar estos propósitos; así la palabra general no es porque sea para todos, sino por las materias que ha de abrazar; su tiempo, el período inmediato a la infancia, cuando se puede someter una voluntad, ni firme ni decidida, al rigor sistemático de los elementos de los idiomas y ciencias; cuando esa voluntad, no ilustrada aún, no ha discernido su verdadera inclinación; cuando el entendimiento no es a propósito para la teoría, y menos para la práctica de las profesiones.»

Este grado de instrucción se puede llamar «preparatorio» en el sentido de que «prepara» efectivamente el espíritu para recibir la enseñanza especial a que quiera o pueda cada cual dedicarse en lo futuro; pero no en cuanto que «prepare» para esta o la otra disciplina especial. El hombre culto no está «preparado» para ser teólogo, legista, médico o matemático, sino para ser cualquiera de estas cosas, la que de ellas le parezca mejor; es bronce fundido, dispuesto a tomar la forma que el escultor quiera darle, vaciándolo en el molde preparado al efecto.

Todo lo dicho debe perseguirse en la Segunda Enseñanza, pero sin perder de vista que la «cultura general» y la «preparación para las especialidades han de tener por blanco la «educación»; pues, como acertadamente dijo el señor Santamaría de Paredes en la Academia de Ciencias Morales y Políticas de Madrid (sesión de 1.° de mayo de 1900), «no basta proporcionar al individuo aquel grado de «instrucción» que requiere su posición social y el ejercicio de su profesión u oficio, sino es menester «educarle», es decir, desenvolver sus aptitudes, facilitar el juego de sus facultades, fortalecer y dirigir convenientemente su inteligencia, sus sentimientos y especialmente su voluntad. Más importante que formar hombres «ilustrados», es «hacer hombres»: hombres de vigor físico y espiritual, hombres de corazón, que no permanezcan indiferentes ante las desgracias de sus semejantes y de su patria, hombres de

recta conciencia y firme voluntad, que tengan carácter para cumplir sus deberes y energías bastantes para hacer por sí todo lo que les interesa, sin esperar a que venga la solución por mano ajena.»

Y en efecto, como dijo Dupanloup: La educación debe «formar el hombre», hacer del niño un hombre, esto es, procurarle un cuerpo sano y robusto, un espíritu penetrativo y ejercitado, una razón recta y firme, una imaginación fecunda, un corazón sensible y puro, y todo esto en el más alto grado de que sea capaz el niño que se le encomienda.

Pero de lo dicho surge una dificultad; si el fin de la Enseñanza Secundaria es despertar inclinaciones y señalar los límites de cada especialidad científica, mientras esa idea general del saber humano, que es el campo de dicha enseñanza, sea «más extensa y más intensa», mejor se cumplirá el fin que se persigue. Este falso concepto es el que ha engendrado esos descabellados planes de estudios, verdaderas enciclopedias, que pretenden hacer de jóvenes de 12 a 17 años, literatos, filósofos, matemáticos, naturalistas, astrónomos, higienistas, legistas, físicos, químicos, y si se quiere hasta agricultores. Se ha copiado sin discreción cuanto ha salido en Europa, con preferencia en Francia, y hemos llevado a la juventud del país al mismo fracaso que han sufrido los franceses. Ya en 1872 escribía Julio Simón: «El programa de la segunda enseñanza es toda una enciclopedia: el alumno que poseyera realmente ese conjunto de conocimientos sería un sabio de veras al salir del colegio». Y a renglón seguido añadía: «La desgracia es que el día tiene hoy, como a principios del siglo, veinticuatro horas, y que los niños necesitan, ahora como antes, descansar y dormir; y es también desgracia cierta, la de que recargando a esos niños con un trabajo excesivo se perjudica por igual a su salud y a su aprovechamiento; vale más saber pocas cosas y saberlas bien, que desflorar multitud de estudios, de los cuales sólo queda después un orgullo funesto e injustificado (1).

Hay, pues, que tener en cuenta la naturaleza del niño y no recargarle más de lo que pueda buenamente soportar; ya que pretendiendo que los alumnos aprendan y sepan mucho, lo único que se logrará es que no sepan nada. Y la experiencia nos ha demostrado que se produce en ellos otro efecto peor; y es que la evidente desproporción entre lo que se les pide y lo que pueden ellos

(1) Circular de Instrucción Pública.

dar, hace surgir en sus ánimos el desaliento al principio y el hastío después, por la labor científica; y viene finalmente la desmoralización que en ellos engendran los exámenes, ya que éstos han de convertirse poco menos que en una farsa; pues no hay examinador prudente que, haciéndose cargo de la balumba que pesa sobre el pobre niño, tenga ánimo para exigirle lo que sabe que es físicamente imposible que pueda dar: tiene, pues, que optar el examinador entre reprobar el curso en masa o proceder con una lenidad tal que convierta los exámenes en un acto sin seriedad y sin prestigio.

Otro inconveniente de la multitud de asignaturas, y no menos grave, es que las clases vienen a convertirse en una especie de sesión de cinematógrafo: hoy desfila por delante del alumno una serie de materias, mañana otra serie distinta, y al tercer día vendrá alguna de las que vió dos días antes, pero acompañada de otras nuevas; pasando así de asignatura en asignatura, como mariposa de flor en flor; aprendiendo nociones de las diversas ciencias sin profundizar ninguna; y lo que es peor, sin aprender a estudiar, pues viene a persuadirse que todo se reduce a ese mariposeo de ciencia en ciencia, a ese ligero desfloramiento de asignaturas, con lo que ni su voluntad adquiere el hábito de trabajo, ni su entendimiento se moldea de modo que se coloque en aptitud de emprender un estudio serio.

Con razón Alemania ha dado el nombre de «gimnasios» a los institutos de Segunda Enseñanza, porque él, como dice Lenormant, muestra cuál es el principal objeto de esta clase de estudio; los alumnos adquieren aquí la fuerza necesaria para las lides futuras, ejercitan sus facultades «aprenden», en suma, «a estudiar» (1).

Es que, como dice acertadamente Gerdil: «No hay cosa más importante que la cultura de los primeros años, y son muy peligrosas las equivocaciones en este punto. El fin a que principalmente es necesario atender, no es tanto «adornar» el ánimo, como «formarlo»... La perfección de esta obra consiste en ejercitar el entendimiento, ponerlo en disposición de caminar por sí mismo, y hacerle ensayar sus fuerzas en la carrera que tiene abierta a sus ojos. Es tener mucho adelantado haber logrado comunicar al joven en los primeros años «afición a instruirse, y aptitud de instruirse» por sí mismo durante el resto de su vida; porque el apren-

---

(1) «De la enseñanza de las lenguas vivas».

dizaje de la vida no tiene término» (1). Esta verdad fué reconocida y expuesta por Quintiliano, maestro de príncipes, ejercitado durante veinte años en la enseñanza: «A los niños, escribe este gran pedagogo, se les debe enseñar lo que más contribuya a fomentar el ingenio y vigorizar el espíritu; para lo demás, que tan sólo se refiere a la instrucción, harto espacio darán los años venideros» (2).

Ahora bien, para que la enseñanza cumpla con este doble fin de cultura y de educación intelectual, no basta un número seleccionado de materias, sino que es preciso que entre éstas haya una alrededor de la cual se «concentren» las facultades del alumno, y cuyo cultivo se encamine a su desarrollo gradual y progresivo. Cuál haya de ser esta materia de «concentración», que debe tener el predominio sobre las demás, formará, Dios mediante, el asunto de otra carta. En ésta baste haber dejado bien asentados los puntos siguientes:

1.° Que el fracaso de los veinte o más planes de estudios que ha soportado la juventud argentina, desde el año 1884 hasta la fecha, no puede ser ni más lamentable, ni más evidente.

2.° Que el fin de la Enseñanza Secundaria es aportar al alumno una cultura general, que a la vez desarrolle gradualmente sus facultades, despierte sus aficiones y estimule sus aptitudes; en una palabra, le forme y le «eduque», para poder dedicarse luego, con perfecto conocimiento de causa y gran probabilidad de éxito, al género de estudios que fueren de su predilección.

(1) «Obras», tomo I, pág. 169.
(2) «Institutiones oratoriae», lib. I, cap. VIII, núm. 8.

II

Excmo. señor ministro:

Indicado ya en mi carta anterior cuál debe ser el objeto primario y principal de la segunda enseñanza, que, como creo haber demostrado, no es otro que el robustecimiento y encauce de las facultades del alumno, para que luego pueda dedicarse con éxito completo a los estudios de su predilección, debo ante todo deshacer un prejuicio que se ha formado respecto del fin inmediato de la segunda enseñanza; prejuicio harto común aun entre personas que deberían estar mejor informadas en esta materia.

Hablo, señor Ministro, de lo que llamaríamos «utilitarismo» de la enseñanza. Apenas sale un nuevo plan de estudios, lo primero que se preguntan muchos es: ¿para qué sirve tal o cuál asignatura? ¿qué utilidad puede reportar a los jóvenes el conocimiento de tal o cuál materia? Por esto creo que debe decirse muy alto y repetirse hasta la saciedad que la segunda enseñanza no puede ni debe ser utilitarista «de inmediato»; bueno es que se fomente la industria y el comercio, la ganadería, y la agricultura, pero el Gobierno tiene que mirar por la existencia de una clase intelectual directora que se dedique a las letras y a las ciencias, puesto que esta clase intelectual directora, poseedora de los grandes secretos del saber, no es la que con menos eficacia estimula el mismo desarrollo material del país. «Todas las naciones verdaderamente ricas y prósperas, ha dicho un escritor, han sido naciones doctas; aún no se sabe de ningún pueblo sin letras y sin ciencias que haya logrado grande prosperidad económica. Lo que hay es que los doctos no se dedican a los oficios mecánicos, ni al comercio; ni los industriales y comerciantes a las ciencias: Atenas era una ciudad mercantil, pero ni Platón ni Aristóteles se dedicaron a comerciar.»

Por lo demás no deja de ser un error gravísimo el creer que la enseñanza será tanto más «útil» cuanto más inmediatamente disponga para «ganarse la vida»; pues abrigo la convicción íntima que no puede llamarse más útil lo que conduce a ganar de comer más pronto, sino lo que lleva a ganarlo mejor. De no ser esto así serían dignos de envidia los labradores y chacareros que

mandan sus hijos sin mayor instrucción a que vayan a trabajar la tierra o a correr detrás del ganado, o los peones y operarios de taller que los colocan desde los primeros años en el trabajo. Nadie ciertamente gana de comer más pronto que estos pobres niños; pero nadie tampoco lo gana con más dificultades y más sudores, y lo que tal vez es peor sin que tengan esperanza de que en alguna época de su vida se les abra un horizonte que haga su condición menos penosa.

Hay, pues, que descartar toda idea de utilitarismo en la enseñanza secundaria. Pudo, tal vez, en otro tiempo tenerse en cuenta en nuestro país habilitar a la juventud para un provecho inmediato, cuando no se conocían aquí más institutos de instrucción que las escuelas primarias, las normales, los colegios nacionales y la universidad; pero hoy que tenemos escuelas industriales, profesionales, de comercio, de bellas artes, y otras más a las que pueden acudir los que se sienten con inclinación a esas profesiones, sería un crimen de lesa patria sacrificar la formación intelectual de toda una clase, que es precisamente la llamada a dirigir los destinos del país. Por eso creo, señor Ministro, que es preciso afrontar de una vez el problema de la segunda enseñanza, para resolverlo con mano firme sin contemplaciones de ninguna especie: basta ya de ensayos en que se malogra la vitalidad del país convirtiendo a la juventud en «materia de experimentos» en que los ministros ejercitan sus iniciativas.

Quédese de una vez cada establecimiento con los fines de su institución. La escuela primaria sea lo que su nombre indica, así como la profesional y la universitaria; pero vuélvase la enseñanza secundaria a los cauces de donde no debió sacársela jamás. Eduquemos las facultades de la juventud; «hagamos hombres», pero hombres de verdad; desarrollemos las facultades del alumno, pues el hombre de entendimiento desarrollado sabrá luego abrirse camino y afrontar todas las situaciones por difíciles que sean.

Dos son, en mi concepto las condiciones a que debe responder la educación si quiere llenar las exigencias que le impone su misma naturaleza: esto es, debe ser «equilibrada» y «gradual»; precisamente las mismas condiciones que debe llenar la gimnasia física, si no se quiere que sus efectos, lejos de ser benéficos, sean más bien contraproducentes. Si la gimnasia no atiende a este equilibrio, vendrá necesariamente la hipertrofia de unos músculos y la atrofia de otros, con menoscabo de la higiene general; y si en este mismo

ejercicio no se procede con cierto método gradual, aguardando a que un órgano haya adquirido el suficiente desarrollo, lejos de conseguirse la consolidación que se desea, es muy fácil que sobrevenga la destrucción de ese órgano cuyo desarrollo se perseguía.

No otra cosa sucede con las facultades del niño; es cierto que éste las posee todas desde su más corta edad, pero no lo es menos que no todas se desenvuelven al mismo tiempo; y por lo mismo toda educación racional debe tener en vista para su cultivo el orden que para su desenvolvimiento sigue la naturaleza. Nadie duda que la primera de las facultades que más pronto se revela en el niño es la memoria; la cual almacena desde la primera edad las experiencias de los sentidos y las palabras de que se sirven los que le rodean para designar los objetos que le impresionan. De aquí esa disposición especial que se se revela en los niños para el aprendizaje de los idiomas, aun los más heterogéneos, disposición que declina y desaparece con la edad. Conjuntamente con la memoria «sensitiva» predominan en la edad juvenil «la fantasía creadora» y «la sensibilidad». «La fantasía, como dice acertadamente el doctor Carbonel, debidamente regulada e informada por «el gusto», produce «los artistas»; y en los que no pretenden serlo o no lo alcanzan, es un poderoso auxiliar, no sólo de las artes industriales, sino de la vida humana. Todavía es más indispensable para la armonía y suavidad de ésta, el cultivo de la sensibilidad, que en algunos se perfecciona, es verdad, por las mismas contingencias de la vida (las desgracias, la paternidad); pero que admite el cultivo de la educación, la cual apresura esa madurez que el corazón ineducado apenas alcanza en los últimos períodos de la vida. Un hombre sin fantasía ni sensibilidad, es un «sér racional»; pero no un hombre; y en innumerables circunstancias la falta de estas dotes, siquiera sean inferiores, será causa de que no esté, como dicen, a la altura de su posición.»

Las últimas en desenvolverse son «la inteligencia y la voluntad libre», facultades las más nobles que posee el hombre, y cuyo desenvolvimiento ha de ser el principal objeto (si bien no el único) de la educación. Su desarrollo, sobre todo en los principios, ha de ser objeto de un cuidado muy especial, de lo contrario se conseguirá éste con detrimento de las facultades sensibles, o se agotarán muy pronto merced a un ejercicio prematuro.

Estas observaciones, basadas en la más sana pedagogía, demuestran claramente lo complicado del problema de la instrucción

secundaria y cuán fácil es inutilizar toda una serie de generaciones, por lo inconsulto de los planes de estudio a que se somete a la juventud. Por esto he dicho más arriba que es un crimen de lesa patria sacrificar la formación intelectual de una juventud llamada a regir los destinos del país. Es un lamento general el que ya no tenemos los hombres que tenía la república en otros tiempos: ese lamento es desgraciadamente una realidad; pero yo digo también que no formando a la juventud a la manera que se formaba en aquellas épocas, no tenemos derecho ninguno a quejarnos: hemos sembrado vientos de planes más ampulosos que reales; contentémonos, pues, con recoger las tempestades de verano, que lejos de beneficiar los campos no sirven sino para talar los sembrados o inundar las cosechas.

Este proceso, que la naturaleza sigue en el desarrollo de las facultades del niño, me lleva, como por la mano, a tratar el asunto que prometí al final de mi carta anterior, o sea de la materia que debe servir de concentración, eje alrededor del cual han de girar las materias que forman el conjunto de un plan de estudios secundarios.

Y aquí vuelve a aparecer el «utilitarismo», de que hablé al principio. Es muy frecuente oir a quienes no han saludado ni de lejos estas cuestiones o a quienes no ven la hora de que sus hijos se ganen el pan de cada día: ¿A qué calentar la cabeza a los niños con latines y con filosofías? ¿Da eso de comer? ¿Enriquece? Aunque sepa leer a Horacio, ¿quién le va a dar dinero por eso? Hagamos hombres «útiles», esto es, aptos para ganarse la vida lo más pronto que sea posible, que puedan dirigir una fábrica o una casa de comercio o ser comisionistas o viajantes; para esto enseñarles cosas útiles, lenguas vivas, geografía, mucha geografía, mecánica, etc., etc. «No creemos, dice un reputado escritor, que se haya dicho, escrito, repetido y comentado muchas veces una tontería tan grande como ésta. ¿Es que vamos a ser todos artesanos y comerciantes? ¿Es que ya no va a haber en el mundo sacerdotes, abogados, médicos, arquitectos, artistas, escritores, profesores? Si es así, si es que se van a abandonar resueltamente todas las profesiones, liberales, si es que se va a proscribir por inútiles todas las ciencias, si es que vamos a dar un adiós definitivo a toda la civilización y a proclamarnos solemnemente salvajes, tienen razón. Si no va a haber ya cultura especial, ¿para qué la cultura general? Todos a cultivar la tierra, todos a tejer, todos a ponernos detrás del mos-

trador o a correr el mundo con nuestro muestrario debajo del brazo. Pero ¿esto es posible? ¿Esto debe siquiera tomarse en consideración? Que es bueno que se desarrollen la agricultura, industria y comercio, ¿quién lo ha negado nunca? ¿No se han desarrollado y florecen en Inglaterra, los Estados Unidos, Alemania y en la misma Francia sin que les sirva de estorbo la existencia de una clase intelectual directora que se dedica a las letras y a las ciencias? ¿Acaso esta clase intelectual, poseedora de los grandes secretos del saber, no estimula eficazmente el desarrollo del país?

Dando, pues, por sentado que ha llegado la hora de que en nuestro país se mire por la formación seria de esa clase intelectual, que ha de ser la dirigente de mañana, y puesto que los que no se sienten con aptitudes para afrontar una carrera o se ven precisados a sacrificar esas aptitudes por otras necesidades perentorias de la vida, tienen a su disposición institutos apropiados de enseñanza, que los habilite para llegar al término que desean, ¿cuál ha de ser la materia de concentración que sirva para el desarrollo gradual de las facultades del alumno? En otros términos: ¿ha de buscarse la educación completa y equilibrada de la juventud en «las humanidades clásicas», que los alemanes profesan en sus «gimnasios», los franceses e italianos en sus «colegios o liceos», los belgas en sus «ateneos» y los ingleses en sus «grammar schools» o han de preferirse las escuelas modernas que los alemanes llaman «reales» o «realistas», y tienen por fundamento el estudio de las lenguas modernas, de las ciencias naturales y de las matemáticas?

Por de pronto salta a la vista la insuficiencia educadora que puedan tener la geografía descriptiva, la historia natural y la química experimental ya que a lo más pueden servir para abrumar la memoria con una serie interminable de datos. Pero las matemáticas ¿son capaces de esa eficacia educadora que muchos pretenden atribuirles?

«Considerando la naturaleza de estas disciplinas, dice acertadamente el doctor Carbonel, salta a la vista que no sirven para educar la memoria (¿qué otro mayor vicio pudiera darse que el memorismo en matemáticas?) ; y mucho menos la sensibilidad. Verdad es que la geometría del espacio exige cierto ejercicio de imaginación. Pero ¡cuán mezquino! ¡cuán pasivo! El arquitecto que no eduque su fantasía con otro estudio que con el de las matemáticas, podrá acaso competir con los constructores de las pirámides, pero no tendrá que ver con los artífices del Partenón. No será de

su facultad. Será un edificador, pero no un arquitecto, en el sentido que dan a esta denominación cuantos colocan la arquitectura en el coro de las bellas artes».

«El fin de la educación superior, dice monseñor Dupanloup, es dar a todas las grandes facultades del hombre el mayor y más completo desarrollo posible, cultivándolas y ejercitándolas todas; nutriendo cada una con su alimento proporcionado, conservando entre ellas la armonía... No sólo debe cultivar la inteligencia, sino la imaginación y la sensibilidad, sin las cuales, tan fría y seca permanece la inteligencia; pues no en vano se ha dicho que los grandes pensamientos salen del corazón; y la imaginación ayuda maravillosamente al esplendor más vivo de la inteligencia. Es necesario una enseñanza que ofrezca a cada una de las facultades un objeto conveniente; es a saber: ideas, imágenes, sentimientos; y que haga con todo esto un alimento proporcionado a la edad y naturaleza del niño. Ahora bien; semejante enseñanza no es la de las matemáticas.»

«Las matemáticas no ejercitan más que una facultad, y aún esa (por lo menos las elementales) la ejercitan de una manera muy parcial; y por el mismo caso que dejan las demás sin pábulo proporcionado, las condenan a morir de inanición, principalmente en la adolescencia, que es la edad en que estas facultades requieren con más avidez el alimento que las fortifique.»

«Y no es sólo la imaginación y la sensibilidad quien padece detrimento por el excesivo predominio de la abstracción matemática, sino el mismo sentido moral. «A la verdad, dice el autor citado, es preciso confesar que hay una delicadeza de pensamiento, una exactitud de apreciación y una elevación de conceptos, mucho más deseables en el alma y en la sociedad humana, que la alteza de las matemáticas, la exactitud de la trigonometría y las delicadezas del álgebra: es a saber; la delicadeza moral, la rectitud y elevación de la conciencia. Ahora bien; como las matemáticas ejercitan el ánimo perpetuamente acerca de abstracciones evidentes y materiales, cuando no encuentran robusto el sentido de las cosas morales, lo turban a las veces y lo destruyen de una manera prodigiosa; y anulan ese discernimiento de lo que está bien o está mal, de lo verdadero y lo falso, en el orden superior de la prudencia y de la virtud.»

«Por este camino las matemáticas vienen a perjudicar a la misma inteligencia a quien ofrecen un culto parcial y estrecho, privándola del esfuerzo que recibe de su armonía con las demás faculta-

des humanas, quitándole el brillo y el calor que recibe de la imaginación y de la sensibilidad, y abandonándola a una soledad pobre, seca y estéril. En la noche profunda que la rodea por todas partes, queda incapaz de recibir otras luces que los fríos resplandores de las abstractas verdades de la cantidad.»

«Las matemáticas ejercitan sin duda la atención, la facultad de comparar, cierta clase de juicios y racioninios; pero las ejercitan acerca de un objeto mezquino, ¡la cantidad!, donde las mismas facultades no pueden extender libremente su vuelo; antes bien se habitúan viciosamente a concebir las cosas de una manera parcial, a considerarlas sólo por un lado; y el hábito de mirar las cosas por sólo un lado, bien pudiera decirse que es «el hábito de errar»; pues que la inmensa mayoría de los errores no son sino una verdad parcial; una semiverdad. Descartes decía que «no hay cosa más insulsa que pasarse la vida tratando sólo de números y figuras imaginarias, y entregarse con tanto cuidado a estas demostraciones». Y «que dedicarse enteramente a semejantes estudios, equivale a inhabilitarse para la verdadera filosofía, y desacostumbrarse, en cierto modo, del uso de la razón.»

«Estas razones en nada se oponen al estudio sólido de las matemáticas; sino persuaden solamente que se evite su estudio «prematuro», el cual, lejos de producir el desenvolvimiento de la inteligencia, que exclusivamente se propone, abruma y esteriliza esta facultad, exigiéndole, antes que haya adquirido las fuerzas necesarias, un trabajo excesivo que la misma inacción. Los niños que antes de la edad competente se ejercitan en trabajos gimnásticos encaminados al desarrollo hercúleo de sus músculos, no suelen obtener el debido crecimiento; y sobre todo, aquellos de quienes se exige en la tierna edad un ejercicio pesado, no sólo no se desarrollan, sino que se hacen raquíticos y vienen á perder la salud y la vida. Una cosa parecida acontece a los jóvenes a quienes antes de alcanzar el desenvolvimiento necesario se aplica a las matemáticas. La necesidad de vivir en un terreno abstracto, en un mundo de sombras incoloras, impuesta a la edad que ansía naturalmente el movimiento y la vida, el azul de los cielos (aunque sea una hermosa mentira) y los matices de las flores (aunque tan brevemente se marchiten); agosta las más brillantes disposiciones de los ánimos juveniles, hace palidecer su fantasía, y aridecer su corazón, disolviendo el encanto de los ensueños y las esperanzas, tan necesarias para alimentar los impulsos generosos de la juventud, como el sue-

ño en el regazo de la madre lo es para mantener la vida del infante.»

«No todo el mundo es cantidad; no todo son fuerzas mecánicas; y el espíritu humano tiene resortes que le hacen superior a los poderes físicos; sin los que la fuerza física sucumbe por falta de las morales energías; las cuales ha de alimentar la educación desde la primera juventud. Pensar con elevación y expresar dignamente estos grandes pensamientos; he aquí dos cosas que no enseñarán a los jóvenes las matemáticas; dos cosas, no obstante, de que una educación «humana» no puede prescindir».

«Se ha dicho con profundo conocimiento de la naturaleza humana, que según la sabia economía de la providencia, la memoria y la imaginación preparan y reunen los frutos de la infancia en obsequio de la razón, la más noble, pero la última en desarrollarse de las humanas facultades. Cuando llega la hora, ellas mismas reconocen el señorío de sus leyes y le pagan el tributo de sus riquezas. Pero mientras llega ese tiempo, es menester enseñar a los niños a pensar y a hablar en un orden de ideas proporcionado. Sólo de esta manera se pueden cultivar las dos prerrogativas que constituyen la dignidad de la naturaleza humana; es a saber: la «razón» y la «palabra»; sólo así se pueden formar «hombres». Este es el camino trazado por la naturaleza; proceder de otro modo es violentarla, paralizarla, aplastarla.»

Podrían multiplicarse hasta el infinito los testimonios de autoridades competentísimas en la materia, que se pronuncian abiertamente contra el sistema que intenta dar el predominio a las matemáticas como elemento de formación intelectual en la segunda enseñanza. El profesor Tilscher, rector del instituto politécnico de Praga, el director Zélény, Koristka, autoridad indiscutible en la materia, por haber sido profesor de Geodesia, rector del instituto politécnico, director general de la Sociedad Industrial de Bohemia, correspondiente de la Academia de Ciencias de Viena, presidente de la comisión de exámenes de los aspirantes al profesorado en las escuelas reales y autor de libros muy estimados, entre ellos, de uno sobre la instrucción politécnica superior en Alemania, Suiza, Francia, Bélgica e Inglaterra. Los sabios especialistas de Viena están contestes con sus colegas de Praga; bastaría citar el testimonio de Pokorny, director de un gimnasio real de Viena, de Ferstel, profesor del instituto politécnico, de Schmidt, rector de la Academia de Bellas Artes, a los que podría agregarse el testimonio

de profesores tan competentes como Sztoczek, el célebre economista Kautz y el consejero ministerial Karffy.

Con los sabios suizos convienen los alemanes, entre los cuales podría citar al célebre químico Liebig, a Knapp, profesor de química industrial en la escuela politécnica de Brunswick, a Kleinfeller, matemático de Munich, al célebre físico Kopp de Heidelberg, a Wüllner, Beetz y Paalzow de los institutos politécnicos de Aix la Chapelle, Munich y Berlín; a Carl, profesor de física en la academia militar de Baviera, y muchos otros que omito por no hacer la lista interminable. De Austria y Alemania podría pasar a Suiza, donde los profesores de química y matemáticas, como Burskhardt, Bolley y Veithme ofrecen conceptos demostrativos de la tesis que vengo sosteniendo, y confieso que he de hacerme verdadera violencia para no citar los testimonios tan decisivos y concluyentes que me ofrecen: y nótese que he preferido a profesores de física y química, de mecánica, de ingeniería y otros sabios especialistas en ciencias naturales, guardándome muy bien de aducir testimonios de humanistas y literatos. Pero no puedo dejar de citar el testimonio de Kleinfeller, matemático, como dije, de Munich, rector de la escuela industrial y profesor de geometría descriptiva y de cálculo diferencial e integral, quién dice: «Donde hay muchos gimnasios y escuelas realistas bien montadas, las escuelas especiales superiores tendrán la «mayoría» de sus discípulos procedentes de las escuelas realistas; pero «los mejores» serán, como la experiencia lo demuestra, los que proceden de los gimnasios. Estos, aunque a su entrada en una escuela especial no tengan una instrucción suficiente en matemáticas, profundizan no obstante de ordinario con mayor facilidad y energía las materias, aunque nuevas para ellos, y se enseñorean de ellas con más claridad. «Penetran más rápidamente la esencia de las cosas y ejercitan más sistemáticamente la acción de pensar. La madurez de espíritu, más adelantada en ellos, gracias al estudio de los autores clásicos», los hace más aptos para apropiarse con energía los conocimientos matemáticos que les faltan, y aun para adquirir habilidad en el dibujo geométrico y artístico. A lo cual hay que añadir la «firmeza de carácter, mucha mayor comúnmente en los humanistas» que en los realistas, para vencer las dificultades que les salen al paso; fuerza «cuyo desarrollo se debe en gran parte al estudio de las lenguas y de los autores clásicos.»

Bien podemos, pues, concluir con Mr. Heesen: «Paréceme

que «la masa de testimonios en favor de la superioridad de los estudios clásicos» es tan considerable, que en el ánimo de cualquier hombre imparcial no puede dejar lugar a duda sobre la verdad; con tanta mayor razón cuanto que estos testimonios proceden, en su mayor parte, de sabios especialistas, matemáticos, físicos, mecánicos, químicos y arquitectos, a quienes en modo alguno se puede suponer preocupados en favor de las humanidades. No puedo concluir sin recordar unas frases de nuestro presidente, decano entonces de la Universidad de Gante: «Cualquiera que sea, decía Mr. Wagener, la carrera especial a que se destine a un joven, ya se le quiera hacer industrial o comerciante, ya médico o abogado, ingeniero o militar; lo primero que se debe pretender es hacerle «hombre». Un hombre digno de esta denominación, que se acerque, cuanto posible fuere, a la perfección de su naturaleza. ¡He ahí el gran negocio de la vida! todo lo demás es de importancia secundaria. «Levantar un hombre a la perfección de la humanidad»; éste es en primer lugar el objeto que debemos proponernos.»

Veo, señor Ministro, que esta carta ha ido creciendo en dimensiones mucho más de lo que me figuré desde un principio; y para no molestar más por hoy su atención tendré que dejar para otra carta el estudio de las razones intrínsecas (fisiológicas y pedagógicas) que hacen de los estudios clásicos el instrumento insubstituible para la formación intelectual que persigue la Segunda Enseñanza.

III

Excmo. Sr. Ministro:

Demostrada ya la eficacia indiscutible de la literatura latina para la formación intelectual, eficacia que no han podido menos que reconocer las eminencias aducidas en mi carta anterior, aun aquellas cuyas profesiones debían al parecer, orientar sus aficiones a otro género de estudios, réstame aducir en la presente carta las razones intrínsecas que hacen de la literatura clásica el instrumento insubstituíble para obtener de la Segunda Enseñanza todos los resultados que debe perseguir como fin principal.

Todo el mundo conviene en reconocer en el estudio de una lengua extranjera un medio poderoso de formación intelectual: ahora bien; el resultado será tanto más seguro cuanto los medios que se adopten sean más serios, cuanto más reflexivo sea el trabajo que se exija y cuanto mejor respondan a las necesidades del niño las cualidades que esa lengua posea.

Nadie ignora que nuestras facultades cognoscitivas se reducen a dos órdenes, que Flechsing, al hacer la descripción anatómica del cerebro, ha estudiado perfectamente, sin que esto importe una aprobación sin reservas de la teoría de este escritor. En la parte que llamaríamos inferior, con sus vivas raíces en nuestros «centros cerebrales de asociación», se hallan la «imaginación» y la «memoria sensible»; arriba, pero en relación superior, gracias a la unidad viviente del «yo», con sus facultades orgánicas, «la razón», facultad espiritual, de donde se derivan nuestras ideas abstractas, nuestros juicios de caracteres generales, y toda la lógica de nuestros razonamientos.

Ahora bien, como dice perfectamente Castelein, gracias a la admirable coordinación de estos centros nerviosos de asociación y a la intensa vitalidad de las reacciones que en ellos provocan las impresiones internas o externas de nuestros órganos, se produce allí un juego espontáneo, a veces tan variado como armonioso, de imágenes y aun de ideas y de juicios concretos. De este automatismo inconsciente se derivan las maravillas de nuestros sueños. Vemos desarrollarse en ellos, como en una serie de cuadros fundentes, imágenes palpitantes de realidad, que desprenden a su vez una serie

de ideas y de actos imaginarios, con los que nos creemos en plena posesión y en el ejercicio normal de todas nuestras facultades. Los psicólogos designan este juego espontáneo e inconsciente, salido de nuestros centros de asociación, con el nombre de «automatismo de los actos reflejos», para distinguirlo de la «libre aplicación de nuestros actos reflexivos.»

Este automatismo, que se halla en conexión estrecha con los órganos de nuestros sentidos, sobre todo con el aparato visual, el auditivo y el vocal, nos presta en estado de vigilia los servicios más preciosos. Por esto los niños, sin estudio metódico de ninguna especie y sin noción alguna de gramática y de sintaxis, aprenden tan fácilmente a hablar y a asimilarse un vasto repertorio de palabras y de construcciones correctas, para expresar sus sensaciones, sus ideas concretas y todo el fondo de conversaciones de ninguna importancia. Mediante la intervención de una simple gubernanta, se les enseña antes de los diez años a hablar el francés, el inglés o el alemán, y hablan de una manera corriente estas lenguas, sin fatiga, sin fastidio, sin tensión de su frágil cerebro. Es que la razón y la reflexión no han desempeñado en todo ello más que un papel secundario.

Este juego espontáneo o este automatismo reflejo de nuestros centros de asociación, dice Castelein, llega aún a coordinar en series bien ligadas y en agrupaciones armoniosas los elementos de nuestras sensaciones, que habían penetrado con confusión e incoherencia en nuestra imaginación y en nuestra memoria sensible. Este automatismo así definido es, pues, útil, no sólo para las cosas prácticas, sino en todo orden de ciencias y de artes. Entra por mucho en el fondo de originalidad que caracteriza el talento personal de los escritores, de los artistas y aun de los sabios. Es, pues, un instrumento precioso de un uso múltiple que el educador no puede despreciar. Sin embargo, por razón de su misma naturaleza, hecha de espontaneidad y tan fácilmente estimulada por la acción del medio físico e intelectual en que vivimos, se desarrolla mucho por el libre ejercicio. El educador debe atender menos a ampliarlo que a dirigirlo bien por medio de reglas seguras, y aun a veces a enfrenar o circunscribir su actividad. Estas reglas y estos frenos vienen de la «razón reflexiva». Esta constituye la verdadera superioridad de los hombres en el orden científico y estético. La imaginación no disciplinada por una fuerte razón, no será sino la «imaginativa» sin gran alcance y sin potencia creadora. Es preciso, pues, enseñar a

todos los jóvenes, pero sobre todo a los alumnos destinados a funciones superiores, a desarrollar todo lo más posible su razón por el ejercicio «reflexivo» que produce y encadena las ideas abstractas, los juicios generales y los principios de las inducciones y de las deducciones científicas, cualquiera que sea el orden a que pertenezcan. Ahora bien; el que estudia de un modo racional, metódico, lógico el mecanismo y las obras maestras de una lengua bien formada, adquiere una flexibilidad y un vigor de espíritu mucho mayor que si hubiese aprendido diez idiomas cualesquiera de una manera directa, por el juego espontáneo y reflejo de sus centros de asociación. La enseñanza de las lenguas o de los conocimientos cualesquiera por el juego espontáneo de los reflejos de la memoria sensible y de la imaginativa puede ser excelente del punto de vista utires del alumno; pues una vez obtenido este desarrollo él, por sí mismo es poco apto para formar el espíritu, porque exige demasiado poca reflexión y razonamiento metódico». Hasta aquí este ilustre filósofo.

Esto supuesto, y a la luz de esta teoría, veamos cómo se justifica el recurso a las literaturas clásicas para la formación de la parte selecta intelectual de nuestras clases sociales. Ya dijimos, y no nos cansaremos de repetir, que el fin de la educación que persigue la Enseñanza Secundaria debe ser el desarrollo armónico e integral, a la par que robusto y elevado, de las facultades superiores del alumno; pues una vez obtenido este desarrollo él, por sí mismo, sabrá adquirir en tiempo oportuno y de un modo más completo y mejor asimilado, los conocimientos positivos que exija la carrera a la que dedique sus energías. La alta educación intelectual debe encaminarse menos a enseñar a los alumnos a «saber mucho» que a «aprender bien», y menos a recibir de boca de los maestros conocimientos ya hechos, que a ejercitarse, bajo su dirección, en la primera y principal de las artes, esto es, adquirir «por sí mismo», conocimientos fuertemente reflexionados, y conquistar, «por el esfuerzo personal», nociones profundamente grabadas.

Para formar al niño mediante el estudio de una lengua, es preciso que esta lengua posea un vocabulario de términos sumamente claro; que su mecanismo se diferencie todo lo posible del mecanismo de la lengua materna, a fin de que el juego rutinario de los reflejos de la memoria no le dispense de una atención y de una reflexión perseverante: a esto ha de añadirse que ese mecanismo sea variado y lógico a la vez, para que el joven se vea precisado

a mantener su atención y su reflexión en continuo ejercicio. Ahora bien, ¿qué lengua hay que aventaje a la latina en este mecanismo? Quienquiera que la conozca un poco a fondo sabe muy bien que la variedad de las «flexiones», la riqueza de las «construcciones» y la libertad de las «inversiones» en los términos de la oración hacen del latín la lengua ideal para que la atención y reflexión del alumno se hallen en ejercicio constante: por medio de esas flexiones se expresan las modalidades accidentales de las ideas; la riqueza de las construcciones permite coordinar las relaciones principales de una idea fundamental, y esa libertad de inversiones hace que las palabras colocadas en sitio oportuno, produzcan sobre la imaginación, sobre la sensibilidad y aun sobre la razón todo el efecto que el escritor se propone con ellas. El latín, por su mecanismo especial, difiere completamente de las lenguas modernas; en éstas se puede leer una página de corrida y el lector se da cuenta, más o menos, de lo que ha leído: en el latín esto es del todo imposible; el lector tiene que detenerse a reflexionar en cada punto y aun en cada inciso sobre la idea que el escritor se ha propuesto expresar: más aún; en cada oración gramatical el sentido permanece en suspenso hasta quedar cerrado por la última palabra, que es la que completa el sentido, con lo cual la atención del lector no puede divagar sino que ha de concentrarse por fuerza al escrito que tiene delante de su vista.

El latín dista mucho de prestarse a un estudio puramente rutinario; antes bien es imposible de todo punto estudiarlo a fondo sin un esfuerzo de atención y de análisis en que entran en juego todas las facultades intelectuales que forma y desarrolla. Tratándose de traducción en las lenguas modernas, el castellano, por ejemplo, y el francés, se puede a menudo colocar palabra por palabra en la oración, substituyendo la castellana por la francesa; es cuestión de costumbre, sin que el análisis y la observación tengan apenas ningún papel que desempeñar; el latín es todo lo contrario: el joven se encuentra desde el comienzo en un mundo nuevo, pero que no tarda mucho en revelarle sus secretos. En la gramática de su lengua materna ha visto las palabras «sujeto» y «complemento», nociones vagas y abstractas que no dicen nada a su espíritu y que no acierta a distinguir apenas sino por el orden de colocación que tienen en la frase; no así cuando se trata del latín: a primera vista aparecen las palabras de un período en un desorden alarmante; algo así como un conjunto de soldados de todas armas y de varios regimientos:

pero muy luego, a poco que se reflexione, empieza a hacerse la luz en ese desorden aparente; pues así como cada soldado lleva el distintivo del arma, del regimiento, del batallón y de la compañía a que pertenece, del mismo modo las palabras latinas llevan sus letras terminales con las que se distinguen al momento: ahí está, por ejemplo, esa «s» para designar el punto de partida de la acción, como la «m» con que termina esa otra palabra está diciendo que ahí se encierra el término de dicha acción; de este modo todo se aclara en un momento y el alumno se ve precisado a cada instante a hacer obra de raciocinio y de verdadera lógica. La frase más sencilla, por ejemplo, «Deus est bonus», o «Deus fecit mundum» envuelve un acto de reflexión, un ejercicio de lógica al que no puede substraerse el alumno en ningún momento. Gracias a la flexión, las palabras se enlazan con un orden admirable, la claridad de la frase aparece en toda su nitidez, las ideas se enlazan y se subordinan, se clasifican y se disponen según el orden de su importancia; la idea principal constituye la frase principal y las secundarias se revelan asimismo en las frases de segundo orden, pero todo está subordinado entre sí, de manera que un período latino viene a constituir algo así como un edificio perfectamente construído y ordenado.

Tratándose de lenguas vivas la traducción es ordinariamente fácil; basta reemplazar una palabra por su correspondiente en castellano: pero tratándose del latín, los que están al tanto de esta cuestión saben muy bien que es una cosa perfectamente diversa; y si no sólo se trata de traducir del latín al castellano, sino expresar en latín lo que se ha escrito en lengua española, desde ahora digo que es completamente imposible seguir palabra por palabra, sino que será necesario tomar la idea, analizarla y pensar a fondo para hallar una expresión o un circunloquio más o menos equivalente. Aún más; podrá llegarse a escribir en latín sin faltas de gramática ni de sintaxis, pero un oído hecho a los giros latinos dirá inmediatamente que todo eso no es a lo más sino castellano expresado con palabras latinas: tal es la distancia que separa a entrambos idiomas, pero precisamente esto es lo que le constituye instrumento aptísimo de formación intelectual. Podrá ser, y sucederá en efecto, que el tiempo borre de la memoria lo que ésta almacenó durante el estudio del latín; pero permanecerán las huellas estampadas en el cerebro, permanecerá ese hábito de análisis, hijo del trabajó y del esfuerzo, esa disciplina intelectual, tan laboriosa como fecunda, con que desde joven, sin esfuerzo y sin fatiga mayor,

pudo ir formando su mentalidad lógica y desarrollar gradual y casi imperceptiblemente sus facultades intelectuales.

Podría entrar a tratar de la parte pedagógica que le corresponde a la imaginación y al gusto estético mediante la familiaridad que adquiere con las obras maestras de la antigüedad clásica, que han sido y serán siempre la fuente del buen gusto a donde han ido a beber los grandes maestros de todas las literaturas modernas, modelos no superados, por no decir ni igualados siquiera, y que sobrevivirán a todas las vicisitudes de los tiempos y a las idiosincracias de todos los pueblos, y entrando en el terreno práctico, demostrar con ejemplos la perfecta razón que asiste para defender la tesis que vengo sosteniendo; pero tengo que renunciar a ello, no sólo en gracia de la brevedad, sino porque los que poseen el latín están perfectamente de acuerdo conmigo, y los que no lo conocen no podrían apreciar el valor de mi demostración.

No se me esconde que hay muchos, y aun diré que la mayor parte de los que pasaron por los colegios nacionales hasta la época en que un ministro suprimió esa asignatura, han de mirar con desconfianza cuanto llevo escrito sobre la eficacia de las lenguas clásicas como medio de formación intelectual.

Debo de confesar, señor ministro, que les asiste razón completa; y aun he de declarar con toda ingenuidad que vi con agrado la medida del ministro que suprimió esa asignatura del plan de estudios. En efecto, los métodos que se seguían y el tiempo que se asignaba eran más que suficientes para que los alumnos saliesen aborreciendo una asignatura que no podía dar más resultado que una pérdida miserable de tiempo sin ninguna utilidad práctica: el latín, si no se estudia como debe estudiarse, no dejará de ser una tortura para el alumno: y esto me llevaría, como por la mano, a tratar de la importancia que a esa asignatura ha de asignársele en los programas y sobre todo al método que los profesores han de seguir en su enseñanza. Los planes actuales, tanto el de la Universidad como el del Ministerio, han puesto de nuevo esa asignatura en manos de la juventud; ¿dará los resultados pedagógicos que puede y debe producir? Desgraciadamente la respuesta negativa se impone con todo su peso. No es mi ánimo entrar a hacer un análisis de los planes de estudio que están hoy en vigor, y creo que siempre será un precedente favorable para el día de mañana el que el Ministerio y la Universidad hayan venido a reconocer que el latín debe figurar entre las asignaturas de la Segunda Enseñanza; pero si al figurar

de nuevo en los planes de estudio no se le asigna el rango que en ellos debe ocupar, si los profesores de la materia no adoptan los métodos convenientes para hacerlo eficaz, el fracaso no tardará en reaparecer con detrimento de la juventud, que es la esperanza del porvenir.

Pero hay todavía, señor ministro, una razón más que hace indispensable la enseñanza del latín; y es que sin él es imposible la literatura castellana, como la de ninguna otra literatura derivada del latín. Son legión los escritores franceses y españoles que se lamentan de que ya nadie sabe escribir desde que el estudio del latín ha decaído en la Segunda Enseñanza: sin éste es imposible entender el vocabulario castellano ni explicar sus anomalías. Tomemos al acaso las palabras más usuales. ¿Por qué del sustantivo «ley» se ha formado el adjetivo «legal», de «mes mensual», de «padre paternal» y de «obispo episcopal? ¿Por qué de «diferir» se ha formado «dilatorio»? ¿Por qué al hombre versado en «derecho» se le llama «jurisconsulto»? No es posible dar razón de la casi totalidad de las palabras castellanas, y escribir por consiguiente con propiedad, sin conocer el latín de donde aquéllas se derivan.

Las consecuencias de la supresión y aun de la falta de estudio amplio del latín las han palpado con alarma los franceses que se preocupan de la cultura de su patria. «Crisis del francés y crisis de la cultura francesa» la han llamado con razón los que en ese país vieron descender por una rápida pendiente la cultura de aquella nación, desde que los programas de 1902 equiparaban la enseñanza llamada moderna con la cultura clásica y abrían sin distinción las puertas de las Facultades Superiores a entrambas enseñanzas. Por todas partes surgieron en 1911, ligas para la defensa del francés, arruinado por los nuevos programas que abandonaban la base clásica; y entre otras mil solicitudes, el Ministerio de Instrucción Pública Steeg, recibió la siguiente:

«Señor Ministro: Alarmados por la inferioridad cada día creciente de la cultura general, que excelentes talentos acaban de poner tan en claro, y convencidos como ellos que existe una estrecha relación entre el estudio de las lenguas antiguas y la persistencia del genio francés, tenemos el honor de llamar su atención hacia una «revisión necesaria de los programas de Segunda Enseñanza elaborados en 1902», los cuales han casi abolido el estudio del latín en los liceos y al mismo tiempo debilitado deplorablemente el estudio del francés». Esta solicitud lleva, entre otras, las firmas de los

miembros de la Academia Francesa, Doumic, H. Lavedan, Emilio Ollivier, René Bazin, J. Claretie, Emilio Faguet, J. Richepin, E. Poincaré y Anatole France, o sea lo que Francia tiene de más conspicuo en el terreno de la literatura.

La respuesta del ministro estuvo muy distante de satisfacer a los pensadores franceses. «Le Temps» y el «Journal des Debats» entraron en campaña y los académicos que habían dirigido la solicitud al ministro no tardaron en replicarle por intermedio de Mr. Richepin. Su manifiesto anunciaba la creación de la «Liga por la cultura francesa». La sociedad de los hombres de letras se adhirió a este movimiento y dirigió una carta al Ministro de Instrucción Pública, votada por unanimidad por todos sus miembros. Los «Marges» anunciaron por su parte su liga que tomaría el nombre de «Liga de los amigos del latín y de la Enseñanza Clásica». A estas dos primeras ligas se añadieron más tarde: «La liga de los amigos del francés y de la cultura moderna» y la «Sociedad Nacional para la defensa del genio francés y la protección de la lengua francesa, contra las palabras extranjeras, los neologismos inútiles y todas las deformaciones que la amenazan.»

La liga por la cultura francesa, presidida por Mr. Richepin, se organizó con un comité de honor, compuesto de 33 miembros de la Academia Francesa, 21 de la Academia de Inscripciones y Bellas Letras, 32 de la Academia de Ciencias, 27 de la Academia de Ciencias Morales y Políticas, 27 de la Academia de Bellas Artes: además por un comité de dirección; y finalmente por un comité de acción. El fin lo explica Richepin con estos términos: «En el momento en que de todas partes y en todos los dominios parece debilitarse el sentimiento de las tradiciones francesas, se impone más que nunca un despertar del ideal nacional. Quiérase o no, nuestros orígenes, nuestra lengua, nuestro espíritu nos hace solidarios de un pasado que va desde los primeros tiempos de nuestra historia hasta nuestros días. Se lo olvida sistemáticamente cuando se expone a desacreditar la cultura clásica y las humanidades, savia profunda de la civilización mediterránea y que no ha dado todavía sus flores. El genio de nuestra raza se debe a la conservación y acrecentamiento de esta fuerza creadora, a la difusión generosa por el mundo; pero no puede conseguirlo sino a condición de extraerla constantemente de sus propias raíces. No hay desacuerdo alguno entre la cultura científica y las humanidades, que lejos de ser una vana

escuela de elegancia, constituyen la mejor gimnasia y la disciplina más segura del espíritu.»

El «Fígaro», en su suplemento literario del 15 de julio de 1911, al publicar la lista de las primeras adhesiones, añadía por su parte: «Nuestro fin está patente. Organizamos un movimiento de defensa de las humanidades, y por humanidades no entendemos sólo el estudio de las lenguas latina y griega, sino una educación general y desinteresada del espíritu, independiente de toda especialización profesional. Restablecer la enseñanza secundaria en su unidad y su espíritu, tal es el sentido preciso de nuestra acción, y por este medio confiamos conducir la Francia por la vía de su grande tradición intelectual.»

Las adhesiones no tardaron en llegar de todos los ámbitos de Francia, y cuanto esa nación tiene de representativo en las letras y en las ciencias se apresuró a formar en las filas de la liga, ya que ésta representaba una campaña de cultura nacional. No terminaría si hubiese de aducir todos los expresivos conceptos que cada cual formulaba al enviar su adhesión; pero no puedo resistir al deseo de presentar uno que otro por lo que tienen de significativo, y porque demuestran a las claras que el combatir por el estudio de las literaturas clásicas es hacer obra de cultura nacional.

Alfredo Piccard, de la Academia de Ciencias, decía al director de la liga: «...El día en que nuestro país se abandone a la especialización prematura, al modernismo a todo trance, a la cultura pretendida utilitaria, habrá terminado su irradiación exterior, y las palabras «Finis Galliae» estarán muy cerca de traducir una realidad. Mi íntima convicción es, por otra parte, que las humanidades constituyen el mejor prefacio de los estudios científicos. Ellas preparan maravillosamente sus adeptos, desarrollando la ductilidad del pensamiento, la claridad del estilo, la fecundidad de la imaginación. La ciencia es en algo hija del pensamiento y del arte».

De Alfonso Berget, profesor en la Facuntad de Ciencias, extracto únicamente lo que hace al punto que vengo demostrando. Después de lamentar el descenso que han experimentado los estudios y la deficiencia que acusan las preparaciones técnicas, y, por el contrario, la capacidad mental que acusaban, aun para las carreras especiales los que llevaban el fundamento de la instrucción clásica, dice: «...La ausencia de cultura clásica nos convertirá en presa de los «primarios»: es la democratización intelectual. Se zapa las humanidades cuanto se puede so pretexto que escribimos en fran-

cés y no en latín, y no se cae en la cuenta de que precisamente ocultando a los niños ese latín que forma la base de nuestra admirable lengua, se les hace imposible la «comprensión» de las palabras que emplean diariamente, palabras que no representan para ellos sino un esfuerzo de memoria sin comprensión racional. Se llega así a esos «matches» de faltas de ortografía de que están atiborradas las composiciones científicas de nuestros candidatos a los grados universitarios»... Aduce algunos ejemplos prácticos y luego continúa: «Hoy, en efecto, y esto es lo que hay de más triste, no sólo debemos comprobar la inelegancia del lenguaje, de nuestros jóvenes, debemos además comprobar la ignorancia completa de la ortografía, de la gramática y de la sintaxis. Los participios escapan a toda regla; se diría que sindicados a su vez, forman una rama de la Confederación General del Trabajo.»

Al lado de las adhesiones personales a la Liga de la Cultura Francesa se hallan las de varias corporaciones, como la Academia de los Juegos Florales; Academia de Ciencias, Bellas Letras y Artes de Lyon; Academia de Besançon; Sociedad Histórica de Gascuña; Sociedad de Agricultura, Ciencias, Bellas Letras y Artes de Orleans; Sociedad de Ciencias, Bellas Letras y Artes de Agen; Sociedad de Agricultura, Letras, Ciencias y Artes de la Haute-Saone; Academia de Burdeos; Sociedad de Agricultura, Artes y Bellas Letras de la Loire; Sociedad de Estudios Literarios y Científicos del Lot; Ateneo de Forcalquier, etc. Entre los documentos emanados de estas corporaciones, no puedo dejar de aducir una de las cartas dirigidas al Ministro de Instrución Pública por la Sociedad de los Hombres de Letras, dice así:

«Al Sr. Ministro de Instrucción Pública:

«El fin de los programas de la Enseñanza Secundaria elaborados en 1902 fué substituir el estudio de las ciencias a la cultura general, en vista de las necesidades de la lucha económica. Los autores de la reforma pensaban adaptar así las nuevas generaciones a las necesidades de la vida práctica. Había en esto un error fundamental. Ella alcanza hoy a todos los que, como nosotros, amantes de los intereses mismos de la educación moderna, están prontos a hacer en ellos un lugar importante a las ciencias; pero estiman que no podrían tener su punto de partida en otro lugar que en una fuerte cultura clásica. Las consecuencias no han tardado en producirse. Una de ellas (y no la menor) es el empobrecimiento de nuestra lengua, atacada en su misma raíz. Apasionadamente adictos a la de-

fensa de esta lengua, que por sus cualidades incomparables de claridad, de elegancia vigorosa, y de pureza ha sido hasta ahora la admiración del mundo entero, todos los escritores franceses toman a pecho el defender ante vos la causa de las humanidades abandonadas. Los sabios unen su testimonio al nuestro. Los más grandes, aquellos ante cuya autoridad todos han de inclinarse, los Pasteur y los Claudio Bernard, veían en la literatura la fuente de las ideas generales, y reconocían, según la frase de Berthelot, que «la alta educación del espíritu debida a la cultura clásica, era necesaria a la prosecución de sus trabajos». No podríamos prescindir de pedir a la historia y a la poesía de los antiguos, estudiados en el texto original, las enseñanzas de razón y de belleza, las lecciones de disciplina y los ejemplos de heroismo. La cultura literaria es indispenble para la grandeza intelectual y moral de nuestra nación. En presencia del peligro que la amenaza, y que sería el preludio de una decadencia sin remedio, la Sociedad de los hombres de letras tenía el deber patriótico de elevar su protesta.»

Podría, señor Ministro, prolongar hasta el infinito este alegato y demostrar el interés que la intelectualidad francesa manifestó por el mantenimiento de las literaturas clásicas al único objeto de conservar el prestigio de la lengua de aquella nación. La discusión en las revistas y diarios fué viva y contundente; los debates parlamentarios revistieron un interés particular y las investigaciones que con este motivo se abrieron demostraron hasta la evidencia la preocupación que la intelectualidad de Francia aportaba a este asunto en que se ventila el sostenimiento de la lengua y de la cultura francesa, atacadas en su propia base con el descuido de la literatura clásica.

De Francia podría pasar a las demás naciones latinas. Básteme citar en corroboración de mi tesis la autoridad de dos insignes literatos españoles. El ilustre Monlau, académico de la Española, dice en su discurso de recepción: «¿Comprendéis ahora cuánto yerran los que niegan la utilidad, la necesidad del conocimiento del latín? ¿Comprendéis ahora cuánto es la imprudencia de los que discuten y dudan si el estudio del latín debe ser la base de la instrucción clásica de la juventud? Tanto valdría discutir si nos conviene o no renegar de nuestra buena madre, hacer trizas nuestra cuna, pegar fuego a la casa paterna, perder nuestro nombre, abdicar nuestras glorias y renunciar la herencia de la filosofía más sana, de la literatura más preciosa.»

Y Javier de Quinto: «Cuando la falta de buenos gramáticos y la escasez de consumados latinos se extienda entre los escritores que manejan la lengua patria, el abatimiento de ésta será espantoso, porque su corrupción no encontrará ya dique, ni obstáculo, ni la más leve resistencia.»

Veo, señor Ministro, que la suavidad de la materia me ha llevado más lejos de lo que me propuse en un principio. Quede, pues, sentado que el latín no sólo es un instrumento insubstituíble de cultura y de formación intelectual, sino que de su estudio depende la pureza del lenguaje y el prestigio de la literatura patria.

Con este motivo saludo al señor Ministro con mi consideración más distinguida.

IV

Excmo. Sr. Ministro:

Siguiendo el desarrollo gradual de los temas que desde un principio me propuse desenvolver en esta serie de cartas, y no perdiendo jamás de vista el fin doble que debe tener la Segunda Enseñanza, esto es, instruir y educar; pero sobre todo «educar» gradual y equilibradamente las facultades del alumno, coadyuvando con las fuerzas naturales para favorecer su desenvolvimiento, debo tratar en esta carta un tema importantísimo, volviendo por los fueros de una asignatura que muchos de los modernos planes de estudios relegan a la categoría de lo inservible, y que, sin embargo, es por su misma índole el elemento más eficaz para el fin educativo que se persigue.

Dije ya, señor ministro, en una de mis anteriores cartas, que la Segunda Enseñanza, además de «equilibrada» debe ser «gradual»; esto es, no sólo debe atender al desenvolvimiento de todas las facultades, sino que en el ejercicio de las mismas debe tener en cuenta el desarrollo que sigue la naturaleza; pues si bien el niño las posee todas desde su más tierna edad, pero también es cierto que no todas se desenvuelven al mismo tiempo.

La primera en el orden de desarrollo es sin disputa la memoria; con ella los niños desde su más tierna edad almacenan las experiencias de los sentidos y atesoran las palabras con que ven a los que les rodean designar los objetos sobre los que se les llama la atención. Por esto los pedagogos dignos de este nombre procuran que los niños ejerciten todo lo posible esta facultad desde su más tierna infancia y almacenen en ella la mayor cantidad de palabras y de frases, sabiendo que la memoria se aumenta con su cultivo y que las impresiones de la primera infancia suelen ser tan profundas, que perduran por toda la vida; además de que siempre será una realidad la frase del pedagogo Quintiliano: «Habrás aprendido tanto cuanto retengas en la memoria».

Además de la memoria posee el hombre en el orden sensible la «fantasía» y «la sensibilidad», tan vivas en la edad de la juventud, y que por lo mismo el pedagogo debe tener muy en cuenta, pues como con perfecto conocimiento de causa dice el doctor Carbonel: «La fantasía debidamente regulada e informada por «el gusto», produce «los artistas»; y en los que no pretenden serlo o no lo alcanzan, es un poderoso auxiliar, no sólo de las artes industriales, sino de la vida humana. Todavía es más indispensable para la armonía y suavidad de ésta, el cultivo de la sensibilidad, que en algunos se perfecciona, es verdad, por las mismas contingencias de la vida (las desgracias, la paternidad); pero que admite el cultivo de la educación, la cual apresura esa madurez que el corazón ineducado apenas alcanza en los últimos períodos de la vida. Un hombre sin fantasía ni sensibilidad, es un «sér racional»; pero no un perfecto «hombre»; y en innumerables circunstancias, la falta de estas dotes, siquiera sean inferiores, será causa de que no esté, como dicen, «a la altura» de su posición».

Estas consideraciones vienen a demostrar la utilidad indiscutible de las literaturas clásicas como medio de formación, de que traté en mi carta anterior, ya que nada hay que, como ellas, encauce la fantasía y la sensibilidad por los senderos del buen gusto.

Vienen finalmente en el orden de su desarrollo las dos facultades más nobles que posee el hombre, esto es, «la inteligencia» y «la voluntad libre», o sea «el apetito racional», a cuyo desenvolvimiento deben encaminarse principal, ya que no exclusivamente, las miradas de la educación. Sin embargo, su cultivo exige una advertencia especial de parte del pedagogo, ya que un desarrollo precoz de estas facultades sería con detrimento de las sensitivas del niño, y sobre todo, porque un ejercicio prematuro de ellas sería contraproducente, pues traería de un modo fatal el atrofiamiento de las mismas.

Esto viene a demostrar palmariamente la conveniencia y aun la necesidad de dividir la Segunda Enseñanza en dos períodos perfectamente definidos: uno, el primero, en que predominen las letras, y otro, el segundo, dedicado casi exclusivamente a las ciencias. Las primeras forman las facultades sensibles del niño casi sin esfuerzo alguno; las segundas robustecen las facultades intelectivas y le enseñan a raciocinar para que pueda luego, por su cuenta, correr con seguridad por el campo de las investigaciones científicas.

Pero ante todo es preciso que el alumno tenga un fundamento sólido de filosofía, cuya importancia expone Hernández con estas concisas, al par que exactas palabras: «Es, en primer lugar (la filosofía) maestra y guía del entendimiento, el cual perfecciona enseñándole el recto modo de discurrir, y suministrándole con el ejercicio de la lógica medios para discurrir y armas para combatir los sofismas sugeridos por las pasiones o por los hombres interesados en engañarle. Este nobilísimo título de guía y maestra le cuadra de especial manera, por ser el tesoro de donde todas las ciencias sacan, o principios para establecerse, o método y auxilio para su desarrollo; porque ciertamente la filosofía es la ciencia general que estudia los conceptos supremos, universales y comprensivos de todos los demás objetos concretos, y las causas en que todos los conocimientos vienen en último término a resolverse; y por lo mismo, sin el conocimiento previo de esta ciencia general no se puede poseer ninguna otra ciencia. Tan necesario es para las facultades profesionales de teología, jurisprudencia y medicina, que sin ella no pueden dar un paso con pie seguro, se reducen a meros estudios empíricos, y, como acertadamente se ha dicho, descienden de la categoría de ciencias a la de escuelas prácticas de oficios de «ganar pan». Las demás ramas de los conocimientos humanos, las ciencias exactas, físicas y naturales no se revisten tampoco del carácter de ciencia sino en cuanto estriban en la filosofía, de la cual no son más que partes y ramificaciones, y como tales han estado incluídas en su enseñanza, y no sin fruto, por largo espacio de tiempo; pero cuando se apartan de la filosofía, quedan como ramas desgajadas del árbol, que ya no reciben de él la savia que las vivifica; y bien lo manifiestan en que a pesar de su separación, tienden a volver a ingertarse en su tronco en virtud de la fuerza natural de las cosas. La filosofía es naturalmente necesaria al hombre, porque le es necesaria la generalización y explicación de los fenómenos, subiendo a sus primeras y supremas causas, sin lo cual todos sus conocimientos se reducirían a un agregado informe de hechos ssin mutua conexión y sin la unidad que entre sí los enlaza. De donde procede que por una tendencia irresistible, como que está fundada en la misma naturaleza racional del hombre, el químico, el geólogo, el naturalista no se contenta con la simple observación y experimento de los fenómenos por los sentidos, sino que ejercita con respecto a ellos sus potencias superiores; y no sólo para explicar la

causa más inmediata, pues no descansa hasta encontrar la última, que es la única con que su ánimo queda plenamente satisfecho. Entre el que ha estudiado una filosofía sana y sólida, que discute las cuestiones fundamentales, resuelve las que pueden tener solución, y establece los principios ciertos para proceder al esclarecimiento de las demás, y otro que ninguna ha estudiado, o solamente una filosofía superficial, existe siempre una notable diferencia: el primero tiene una base maciza, y forma de sus conocimientos un sistema, el cual es tanto más probable que alcanzará la verdad, cuanto que descansa en un apoyo inconmovible, y en él unos conocimientos sostienen y comprueban los otros; mientras que el segundo, impulsado por el natural deseo de conocer las causas, pero destituído de base y fundamento, corre tras los antojos de su imaginación, adoptando cualquier hipótesis que por el pronto le satisfaga, y así abraza como verdad las mayores quimeras y los más groseros errores. Es además la filosofía guía y maestra de la voluntad. Nadie ignora cuán grande influjo ejercen en las acciones del hombre las doctrinas de que se nutre su espíritu; puesto que el hombre tiende por naturaleza a proceder según los dictámenes de su razón, y en la generalidad de los casos obrará conforme a lo que su entendimiento aprehende. Es verdad que en circunstancias extraordinarias o difíciles la fuerza exterior podrá hacer que sus obras no guarden esta relación de conformidad con sus juicios, y el impío en ocasiones será hipócrita, y el hombre de sanas ideas flaqueará en la práctica de la virtud; pero en las circunstancias ordinarias la conducta corresponderá a los principios y máximas que cada uno profesa: a principios verdaderos y máximas sanas una conducta ajustada y correcta, a principios falsos y máximas impías una conducta perversa».

Hasta aquí el ilustre filósofo, cuyas acertadas reflexiones prolongaría de buena voluntad si no me llevasen más allá de los límites que señala el carácter de este escrito.

Circunscribiéndome al papel pedagógico que desempeñan los estudios filosóficos y científicos para deducir de él la necesidad de que dichos estudios se mantengan con la dignidad que les corresponde, bastará considerar que cuando la Segunda Enseñanza cumplía el oficio que de derecho le corresponde en la formación del alumno, comenzaba por la lógica, no tanto para teorizar acerca de las propiedades de los juicios, cuanto para enseñar al alumno a juzgar con rectitud, amaestrándole así a distinguir lo verdadero

de lo falso. Al estudio de la lógica seguía la física filosófica, que abarcaba, en concepto de los escolásticos, la cosmología y la psicología, o sea el estudio del mundo exterior al hombre y el del alma unida al cuerpo. De aquí se remontaba a las regiones de la metafísica, para estudiar las propiedades del «ser», poniendo por corona a estos estudios el conocimiento de la Primera Causa, Dios, en cuanto puede conocérsele por medio de sus criaturas.

Con esto se obtenía un doble fin; pues el alumno se hallaba dueño de aquellas nociones generales que habían de servirle de guía en las demás ciencias particulares, y sobre todo formaba el «criterio científico» que había de iluminar sus pasos en el curso de todas sus investigaciones. Más aún; introducía al alumno en el campo de las matemáticas, y a medida que las ciencias naturales fueron ensanchando sus horizontes y aumentando el tesoro de sus conquistas, el método que vengo analizando les dió el sitio de honor que les corresponde y estableció cursos de física experimental y matemática, no menos que de química y de historia natural.

Hoy, por desgracia, se prefiere atiborrar al alumno con nociones particulares de estas ciencias: más aún; los mismos investigadores de la ciencia, careciendo, como carecen en general de una base filosófica, o tienen que contentarse con una enumeración de hechos particulares, sin ilación de ninguna especie, o si les da por filosofar, presentan una serie de hipótesis, que como carecen, por lo general, de base estable, vienen a ser renovadas y destruídas a cada momento, con desprestigio, no sólo de sus autores, sino también de la ciencia misma.

El procedimiento práctico para la enseñanza de las ciencias, en especial de la filosofía, tal como lo hemos practicado en aquellos centros en que no se ven atados al carro de los planes oficiales, lo describe el doctor Carbonel con la exactitud del que los conoce por experiencia propia: «Enseñanza, dice, eminentemente práctica y ordenada a despertar las energías individuales del discípulo. Nada de largas explicaciones que escuchan los discípulos dormidos o distraídos. Cada hora de clase se divide en tres partes. En la primera se pide cuenta de la lección anterior, investigando el profesor, por medio de preguntas hábiles y de dificultades que propone, hasta qué punto se ha profundizado en la inteligencia de las cuestiones. La forma de éstas es regularmente la que sigue: Se «prenota» la cuestión asentando la «razón de dudar», o sea, el motivo que conduce a la disquisición. Se explica el «estado de la

cuestión», esto es, la inteligencia de los términos y las opiniones que median en la contienda. Se prueba luego el aserto que se elige, y se proponen los argumentos de los contrarios y se les da conveniente solución. Explicada en esta forma la «tesis», o sea la sentencia que se defiende, en la segunda parte de la clase, se destina el resto de ella a soltar las dificultades que proponen los discípulos al profesor o éste a los discípulos».

«Como se ve por esta ligera reseña, la clase de filosofía en el método antiguo es esencialmente «erística»; es una continua disputa e inquisición de la verdad, procurando apartarse de todo prejuicio y dando libre campo a la contradicción de lo que se afirma. En el primer cuarto de hora, los discípulos exponen las persuaciones que sacaron de la clase anterior y el maestro pone a prueba con réplicas la firmeza de su convicción; en la media hora siguiente, se entabla la disputa entre las diversas opiniones de los autores, se escucha a todos y se juzga de qué lado se inclina la razón; finalmente el maestro explica y sustenta su tesis ante las dificultades e impugnaciones de sus propios discípulos».

«Y se dirá todavía que mientras se usó este método y duraron en las escuelas estas disputas sin término, estuvo el mundo envuelto en el «obscurantismo», y sólo desde que los discípulos reciben pasivamente y repiten como fonógrafos lo que les expone, sin molestarse en probarlo, el profesor, ha amanecido en el cielo de las ciencias la aurora de la «libertad de pensar»!

«Viniendo, pues, a los efectos pedagógicos de este sistema, cualquiera adivina los que debían ser. La atención de los alumnos perpetuamente excitada por el interés de la disputa, se robustecía más y más y hacía que se embebiesen hondamente las ideas que se defendían (no enseñaban «autoritativamente» en virtud de la «potestad docente» del Estado). El entendimiento se aguzaba con la sutileza de los argumentos; y adquiría vigor y prontitud con el ejercicio de continuas batallas. Pero sobre todo se despertaban la inventiva, la espontaneidad mental; pues no bastaba allí llevar sabida de memoria su lección; y aun el que entendía regularmente la que había explicado el profesor, si no tenía el ingenio vivo y ejercitado, se exponía a sucumbir ante los argumentos del adversario, no hallando de repente la solución; y a pasar por la afrenta de verse «concluído», o como decían los estudiantes con pintoresca locución, a ser «encerrado en el saco».

De lo dicho se comprende fácilmente cuál haya de ser el poder formativo de tal método, qué robustez haya de adquirir la inteligencia con semejante ejercicio y si un joven ejercitado en ese palenque haya o no de estar en disposición de correr por sí mismo a grandes pasos en la carrera de los conocimientos que constituyen el caudal científico de la humanidad.

No queriendo molestar más la atención del señor Ministro, tengo el agrado de saludarle con mi consideración más distinguida.

V

Excmo. Sr. Ministro:

Expuesto el fin de la Enseñanza Secundaria y los medios más conducentes a la consecución de ese fin, parece que no quedaba otra cosa que hacer sino poner manos a la obra y redactar un plan de estudios; pero con garantías de estabilidad suficiente, para que el Ministro que venga en pos de S. E. no pueda deshacer de una plumada lo que S. E. estableciere con madura reflexión y estudio. Buena y meritoria sería esa obra de S. E., y la juventud habría de agradecérsela en el alma; pero con eso no se habría dado ni siquiera el primer paso. Los problemas que envuelve la Segunda Enseñanza son de tal naturaleza y de solución tan complicada, que en mi opinión el plan de estudios es de lo más insignificante que puede ofrecerse a la consideración de V. E. En efecto, ¿qué influencia trascendental puede ejercer en la formación del joven el que se le enseñe la Geografía, por ejemplo, antes que el Francés, o la Moral práctica después de la Historia Romana? Con una mejor o peor organización de las asignaturas, poco se adelantará en el mejoramiento de la enseñanza, si no se opera con mano fuerte; llevando el bisturí hasta la raíz misma del mal, y cortando sin compasión, en donde quiera que ese pólipo maligno haya introducido sus tentáculos, inoculando el virus que mata el organismo de la enseñanza.

Para que el estudio produzca en los alumnos el resultado que se desea, es preciso que estos se persuadan, «de grado o por fuerza», que los conocimientos que se les dan en la clase tienen un fin mucho más alto que «pasar en los exámenes de fin de curso»: mientras esto no se consiga, será perfectamente inútil cuanto se haga por mejorar la enseñanza. Profesores y alumnos no tienen, hoy por hoy, otro fin próximo de su actividad que la aprobación

en el examen, ya que esta aprobación es la llave que abre las puertas de la Universidad: de aquí que se imponga, como reforma fundamental y previa, la organización de los exámenes. Hoy los alumnos sólo se preocupan de «pasar»: de aquí el que durante el curso les tenga sin cuidado el «aprender», con tal que al fin del año logren vadear, con mayor o menor ignominia, el arroyo del examen, sin quedar ahogados en su corriente. Esta es, pues, en mi concepto la causa principal, por no decir única, de la esterilidad en que vegeta la enseñanza entre nosotros: por esto constituye uno de los problemas más graves, cuya solución es urgente afrontar.

Dejando, pues, para luego la manifestación categórica de lo que opino en esta materia y la solución sencilla, al par que eficaz, que en mi concepto debe darse a este problema, nos sale al paso una pregunta: ¿no sería más práctico volver al sistema de promociones que tuvimos en tiempo del ministro doctor Pinedo, sacando al fin de curso el promedio de las clasificaciones mensuales dadas por el profesor, teniendo en cuenta el juicio que le merecía el alumno por las respuestas que le oía en las lecciones diarias de la clase? Respondo categóricamente que «de ningún modo». Y fundo mi respuesta categórica en que este sistema, a parte de mil inconvenientes, de todos conocidos, que lo hacen del todo estéril, deja subsistente la raíz del mal que venimos lamentando. Desengañémonos de una vez: mientras se mantenga el «examen por asignaturas», será imposible sacar la enseñanza de la esterilidad en que vegeta. El examen en esa forma presupone el programa, y el programa lleva fatalmente al verbalismo y consiguientemente al memorismo. Aunque la cita sea un poco larga, me permito aducir la autoridad del P. Ruiz Amado, reconocida como indiscutible en los centros pedagógicos, no sólo de Europa sino de América. Dice así:

«¿Qué es un «programa o cuestionario», sea general o particular? El mismo nombre lo dice: es una serie o catálogo de «preguntas» que están pidiendo «respuesta». Y ¿qué habrá de ser «todo examen» hecho con sujeción a tales programas, sino la «recitación» de las respuestas que a tales preguntas corresponden? Y ¿cómo se preparará al alumno para sufrir tal experimento, sino declarándole «taxativamente» lo que a cada pregunta debe contestar? Y, finalmente, ¿cómo se asegurará el discípulo de que podrá respon-

der con exactitud a esas preguntas, taxativas, previstas, determinadas, sino «fijando en su memoria» las respuestas?

«¡Es éste un encadenamiento inevitable; un verdadero «tornillo», que aprieta, y agarrota, y estruja, y esteriliza toda enseñanza! El examen por «asignaturas» exige el programa; el programa conduce al profesor al verbalismo (pues sólo con «fórmulas» verbales se satisface a las preguntas), y arrastra al discípulo al «memorismo»; pues sólo fijándolos en la memoria puede tener a mano las respuestas. De donde resulta inevitablemente, que nuestro examen «por asignaturas» nunca será un experimento encaminado a investigar la extensión y solidez de los conocimientos del alumno, y mucho menos el grado de desarrollo de sus aptitudes, sino una «prueba mecánica», digna de papagayos.

«Propongamos un ejemplo sencillo que dé cuerpo y haga tangible este nuestro discurso. Un comerciante quiere que su hijo aprenda el francés, a) para que pueda leer la correspondencia o b) para que se haga capaz de llevarla, o c) para que logre entenderse con los clientes de aquella nación que acuden a su comercio, o para todas estas cosas juntas. ¿Qué hace este comerciante? Pues lleva a su hijo a un profesor de francés y le propone «el fin» que pretende, y, consiguientemente, «el grado» a que aspira en la enseñanza del francés que pide para su hijo; el cual, si el profesor no es excesivamente malo y el discípulo extraordinariamente torpe, a los tres meses, habrá logrado «entender» las cartas mercantiles, y a los seis sabrá usar medianamente sus «fórmulas» para contestarlas, y al año podrá chapurrear la lengua de Bossuet, casi con la misma pureza con que emplean la de Cervantes la mayor parte de los traductores de novelas por entregas. En esta enseñanza no faltará seguramente «examen»; es a saber: «el experimento» que el padre prudente hará «de la facultad» alcanzada por su hijo en orden al «fin» propuesto a la enseñanza. Pero ¿con arreglo a qué programa? ¡Naturalmente «sin arreglo» a ninguno!

«Pero el Estado, persuadido de la necesidad general que alcanza en nuestra época y país la lengua francesa, resuelve introducirla como «asignatura» de obligación en el plan de bachillerato, asignándole dos cursos de lección diaria, sujetos a sus respectivos exámenes. ¿Dijiste «asignatura»? ¿Dijiste «examen? Pues he aquí que lo primero que nos hace falta es un «programa». Porque sin «programa» ¿cómo van a presentarse los alumnos al examen? ¿Qué garantía llevarán de salir airosos de su prueba? ¿Cómo dis-

tinguir «lo que toca» al primero de «lo que toca» al segundo curso?... Y en cuanto se habla de estos «toques», hágase usted cuenta de que «tocan a muerto» para la enseñanza; es decir, que lo que por ella transmitirá el profesor, y aprenderá el alumno, será un «conocimiento muerto.»

«En efecto; por sencillo, sensato, razonable que se le imagine, ¿qué preguntas contendrá ese programa?: «Lección 1.ª Pronunciación francesa. Lección 2.ª Artículo definido e indefinido, y así sucesivamente, declinaciones, conjugaciones, verbos regulares e irregulares, etc., etc.» Pero ¿cómo explicará el profesor; cómo aprenderá el alumno la primera lección, «pronunciación francesa»? ¡Desde luego habrán de contar uno y otro con la probable contingencia de que esa lección «salga» al alumno en el examen, y, por consiguiente, con la necesidad de que el profesor se la explique y el discípulo la aprenda, de suerte, que pueda «salir bien» de ella! Y helos aquí «salidos» de los rieles naturales de la enseñanza, y metidos en el aro inevitable del «programa» y de «examen por asignaturas.» Y he aquí al profesor reduciendo a fórmulas breves y precisas las «reglas» de la pronunciación francesa (esto es, incurso en estéril «verbalismo»); y he aquí al discípulo grabando en su memoria aquellas reglas con sus «excepciones», y aprendiendo la pronunciación «anómala» de palabras que no hallará por ventura en su vida, aun antes de haber podido leer el trozo más sencillo de prosa francesa; esto es, incurriendo en un «memorismo» enojoso, estéril y embrutecedor, por obra y gracia del «programa», exigido a su vez por el «examen por asignaturas.»

«¿Qué resultará de todo esto? Considéremoslo, para estimarlo mejor, en parangón con los adelantos del otro hijo del comerciante, que aprende «el idioma y no la asignatura.»

«¿Qué sabrá el comerciante a los tres meses? Leer cartas comerciales. Y ¿qué sabrá el estudiante en el mismo tiempo? ¡Oh! ¡Las «reglas» de pronunciación, las declinaciones y conjugaciones!

«¿Y a los seis meses? El comerciante escribirá sus cartas mercantiles, con las fórmulas de cajón en tales documentos. El estudiante «recitará» a maravilla las «reglas» de la sintaxis.

«¿Y al año? El comerciante se entenderá con los franceses chapurrando horriblemente su lengua, al paso que el estudiante «sacará sobresaliente» en su «asignatura», aunque no podrá escribir una carta, ni entenderla, ni hallará modo de averiguarse con un gabacho que le pide un «renseignement» en medio de la calle.

«¿Es por ventura que el catedrático sea menos diestro que el profesor de lenguas, o el alumno menos inteligente que el hortelilla? No hay necesidad de admitirlo, ni será así en el mayor número de los casos. Lo que hay es que el hortera y su maestro han braceado libremente en el piélago de la lengua para pescar allí lo que les hacía al caso, mientras que el catedrático y el discípulo se han visto lanzados al agua, agarrotados con las ligaduras del programa, y atada a los pies la piedra enorme del examen de fin de curso.

«Las acciones humanas se encaminan naturalmente a sus fines próximos, y como el «fin próximo» del hijo del comerciante y su maestro eran el aprender y enseñar, respectivamente, los principios de la lengua francesa, a eso encaminaron sus esfuerzos y lograron el apetecido resultado. También obtuvieron el suyo el catedrático y el alumno; pero, desgraciadamente, este fin era la «aprobación en el examen», para asegurar la cual, el catedrático se rindió al «verbalismo» de los preceptos, y el alumno se entregó al «memorismo» de su dura labor, sacrificando, más o menos conscientemente, otro fin más noble, pero que no era el «fin próximo» que estaban necesitados a pretender; esto es, el conocimiento «real» de la lengua francesa.»

Creo que ante conceptos tan categóricos de un profesional huelga todo comentario que quiera hacerse en la materia. Mientras haya exámenes por asignaturas habrá necesariamente programas, porque profesores y alumnos no puede dejar de vista los exámenes, cuyo feliz éxito se persigue, y por consiguiente es inútil toda tentativa de reforma de la Enseñanza, ya que con los mejores planes de estudio la esterilidad habría de ser la misma.

Ya dije antes, señor Ministro, que estoy muy lejos de abogar por la supresión de los exámenes, antes bien los conceptúo indispensables para la enseñanza. ¿Es esto una contradicción? De ningún modo; y siento que el espacio naturalmente limitado de una carta me impida dar a mi pensamiento toda la amplitud que quisiera darle para derribar los prejuicios que suele haber en esta materia.

¿Cuál es el fin de la enseñanza? La «formación» del alumno. ¿Cuál es el fin del examen? La «aprobación» del alumno. Hagamos, pues, que esa «aprobación» se identifique con esa «formación» y habremos resuelto el problema: o sea veamos el medio de que no pueda ser «aprobado» sino el que esté «formado», y estaremos

al otro lado de la calle. ¿Pero es esto posible? Y tan posible como que hace ya muchos años que en Prusia se viene practicando.

Hay allí, como sabemos, tres clases de establecimientos que dan la instrucción llamada secundaria, a saber: los «gimnasios» (clásicos), los «gimnasios reales» (mixtos de clasicismo y realismo) y las «escuelas reales superiores» (enteramente realistas); pero en ninguna de ellas existe el examen por asignaturas; no se conoce allí más examen, propiamente dicho, que el llamado «de madurez» (maturitatis), o sea el que acredita que el alumno ha alcanzado la formación que se persigue en la segunda enseñanza.

Este, sin embargo, no excluye el examen que podríamos llamar de «promoción» o de «ascenso» de los alumnos, de una clase a la inmediata superior, el cual se rige en la actualidad por el decreto de 25 de octubre de 1901. Para la debida inteligencia de lo que voy a exponer, hay que tener en cuenta que en Alemania (exactamente igual a lo que prescribe el famoso «Ratio Studiorum» de los jesuitas) se dividen las materias de cada curso en «principales» y «accesorias»; y como las materias principales en un curso pueden ser varias, se ha instituído en cada clase un «Ordinario», como allí le llaman; esto es, un jefe de la clase, a quien se han de subordinar, en el trabajo didáctico, los demás que en él intervienen. Es precisamente lo que en el plan de los jesuitas hace el que en él se designa con el nombre de «Prefecto de Estudios»: y he aquí por donde la protestante Alemania, en pleno siglo XX, ha venido a calcar sus estudios en el plan que desde el siglo dieciséis tienen trazado los odiados jesuitas.

La promoción, pues, del alumno se establece no por asignaturas sino por clases, o sea por el conjunto de materias que tiene designadas cada curso. Este examen es, por consiguiente, colectivo, así por parte de los profesores, como por parte de las materias. El artículo 7.° de dicho reglamento dice así:

«En las deliberaciones acerca del ascenso de los alumnos intervienen los profesores «por clases», bajo la presidencia del director. El «Ordinario» propone qué alumnos hayan de ser ascendidos y cuáles no, y los demás profesores de la clase dan su voto, que deben determinar, sin embargo, siempre según el «conjunto» de las «bases» (testimonios). Si entre los profesores que intervienen en la conferencia se produce alguna diversidad de pareceres acerca de la concesión o denegación del ascenso, se deja al director, ya resolver por sí mismo, según el estado del caso, o remitir la resolución al Real Colegio provincial que preside a las escuelas.»

Dejo por el momento las consideraciones y comentarios que me sugiere ese reglamento prusiano, para presentar el espíritu que preside a la enseñanza en ese país, manifestado en las observaciones generales que preceden al decreto de 29 de mayo de 1901. Dice así:

«III. Para asegurar, y aun aumentar, los progresos, que innegablemente se han hecho desde 1892, en el ejercicio de la enseñanza en diferentes ramos, los directores de los establecimientos deben fijar su atención con creciente eficacia, en que «no se impongan las mismas exigencias» a los alumnos en todas las materias de la enseñanza, sino que se dé preeminente lugar, y se estudien con profundidad mayor, las que son «más importantes» entre ellas, conforme a la índole de los diferentes establecimientos. Se espera de los profesores de los diversos ramos de la enseñanza, que tendrán ellos también la cuenta conveniente con este punto de vista, mostrando un mutuo respeto y una «modestia llena de comedimiento.»

A fin de que aun en los trabajos que los alumnos han de hacer fuera de las clases no resulten sobrecargados, se exige el acuerdo entre los profesores del mismo curso, y a este fin se les ordena lo siguiente:

«Los claustros de profesores deben establecer para cada clase (curso) un «plan de trabajos», donde se exprese la distribución de los trabajos domésticos de los alumnos, en el cual se tenga presente la capacidad media de ellos, para que no se les exija un exceso de trabajo, y se les deje, «para cada día», el suficiente tiempo de recrearse. Facilitan al director y al ordinario el poder abarcar de una mirada los trabajos domésticos cada día, y con esto la «vigilancia eficaz» para que se guarde la debida moderación, «los libros de clase», que han de llevarse muy exactamente.»

En cuanto a la influencia educativa que ha de procurar darse a la enseñanza, se dice:

«Otro presupuesto necesario es, que todo el claustro profesoral tienda «unánimemente» hacia un mismo fin, para que dé así, al espíritu de los discípulos una determinada dirección. No menos depende el logro de este objeto, de la energía del «influjo» y la eficacia «del profesor ordinario» respecto de los profesores de materias particulares, especialmente en las clases inferiores y medias... En particular pertenece al ordinario el mantener relaciones con las familias de los alumnos, yendo a la mano a sus padres con sus auxilios y consejos.»

En cuanto a la posesión «relativa» de las materias, tal cual se exige en Alemania para lograr la promoción al curso superior, he aquí lo que dispone el mencionado decreto:

«En general, se ha de considerar como necesario para el ascenso, la calificación de suficiente en las materias científicas obligatorias de la clase. Pero «puede prescindirse» de la «deficiencia» o «insuficiencia» en una u otra materia, cuando, según el juicio del profesor, las cualidades personales y el esfuerzo del alumno «garantizan» su total madureza (preparación); en el cual juicio pueden tomarse en consideración los resultados obtenidos en las materias obligatorias «no científicas»; y cuando puede suponerse que el alumno podrá resarcir lo que le falta en el grado siguiente de la enseñanza. Pero el ascenso no es permitido cuando un alumno ha obtenido en una «materia principal» la calificación de «insuficiente», si no ha compensado esta caída, por lo menos, con la calificación de «bueno» en otra materia principal.

«Como materias principales se han de considerar:

a) En el «Gimnasio» (clásico): Alemán, Latín, Griego y Matemáticas (Cuentas);

b) En el «Real Gimnasio»: Alemán, Latín, Francés, Inglés y Matemáticas;

c) En la «Escuela Real y Real Superior»: Alemán, Francés, Inglés, Matemáticas, y en las clases superiores, Ciencias Naturales.» (Art. 4.°).

Omito, en gracia de la brevedad, otras citas que podría aducir de la legislación escolar alemana. Salta, sin embargo, a primera vista el carácter de totalidad que allí se da a cada curso, desde que la promoción representa el adelanto del alumno en el «conjunto» de las asignaturas, las cuales, por otra parte, conservan en ese conjunto la importancia relativa que tienen de por sí; pero sin que por esto vengan a perjudicar al alumno en la promoción, cuando ese alumno da muestras de madurez suficiente para ascender al curso superior. No es posible que todas las materias de un curso estén al mismo nivel de importancia, y, sin embargo, entre nosotros se las iguala a todas, ya que lo mismo impide al alumno ascender al curso superior un suspenso en caligrafía o en trabajo manual como en Matemáticas o en Filosofía. Y no es raro ver entre nosotros a jóvenes de talento, que han brillado entre sus compañeros de curso, y sin embargo sienten aguada su satisfacción porque no han sido felices en la pronunciación de una palabra francesa, o no han acertado a manejar con pulso seguro el tiralíneas ante el profesor de dibujo.

Nadie que esté medianamente práctico en los asuntos de en-

señanza podrá negar que hay asignaturas que forman como el neuroesqueleto en la formación del alumno, y que en ellas consiste la fuerza del desarrollo intelectual y de la preparación científica que se pretende. Por tanto equipararlas todas y darles la misma sanción en los resultados, es una aberración que sólo una costumbre inveterada puede hacer tolerable.

No se me esconde que entre nosotros sería muy difícil implantar el sistema prusiano, aquí donde cada profesor se cree un rey en su clase, donde explica lo que quiere y como quiere (hablo, como se comprende, del profesor oficial) y donde el mismo rector apenas se atreve a hacer la observación más indispensable. Pero esta dificultad, tan real en los establecimientos oficiales, desaparece casi por completo tratándose de colegios particulares, donde el director asume personalmente la responsabilidad de la buena marcha del establecimiento; y en esto precisamente estriba, en gran parte, el éxito que consiguen algunos colegios particulares, a pesar de las trabas con que los oprimen los moldes oficiales, a los que no tienen más remedio que someterse.

La solución, pues, de este gravísimo problema es, en mi concepto, de una facilidad asombrosa.

Que cada Facultad Universitaria establezca un examen de ingreso sobre aquellas materias que juzgue necesarias como requisito para estudiar provechosamente en sus aulas, y que cada colegio implante el orden y sistema que crea de éxito más seguro.

Abrigo, señor Ministro, la convicción íntima de que con esta sola medida ha encauzado S. E. la Enseñanza Secundaria en su verdadero camino. Por de pronto, con el examen de la Facultad, no severo sino simplemente serio, el cuarenta o tal vez el cincuenta por ciento de los alumnos que hoy llaman a las puertas de la Universidad sin vocación decidida, sin consultar siquiera sus aptitudes y sin más anhelo que conseguir un diploma que los habilite para ganarse la vida, desistirán inmediatamente de sus pretensiones, como se experimentó en la Facultad de Derecho de esta Capital desde el primer año que se estableció dicho examen. No se verá, como vemos ahora, acudir seiscientos y más alumnos a matricularse en primer año de Medicina, para que a los dos años hayan quedado en el camino un sesenta o setenta por ciento de fracasados, que, o no se habrían atrevido a probar fortuna, o se habrían eliminado a tiempo, con rumbo a otras profesiones, para las cuales tienen tal vez aptitud: y las mesas seleccionadoras se aho-

rrarán el desagrado que naturalmente causa haber de dejar el tendal de alumnos aplazados.

Por su parte, los colegios tendrán que asumir la responsabilidad del éxito, desde el momento que nadie traba su libre desenvolvimiento, tanto en el orden de las asignaturas, como en la extensión que juzguen deber dar a cada una, según la importancia que les atribuyan: lo cual no acontece hoy, trabados como están, sobre todo los profesores particulares. Y digo sobre todo los profesores particulares, porque para nadie es un misterio que muchos profesores oficiales se contentan con explicar una parte mínima del programa y sobre ella examinan a sus alumnos; mientras que el profesor particular no tiene más remedio que apechugar con el programa íntegro, por descomunal y descabellado que sea. Y no insisto más en este punto, ni bajo a pormenores odiosos que S. E. conoce mejor que yo.

Es muy frecuente, señor Ministro, hablar entre nosotros de los «boliches de enseñanza», y más de una vez me ha dado grima, por no decir lástima, el oir de labios autorizados en esta materia: «¡Oh! Hay colegios que merecen toda nuestra consideración y estima; esos gozan de la plena confianza de las familias y, con una actuación de muchos años, han acreditado ante el país que esa confianza está plenamente fundada. El cuerpo de profesores no puede ser más competente, y el material de enseñanza está quizá por encima del de los mismos Colegios Nacionalcs. Pero usted ve, la ley ha de ser pareja y hay que evitar que medre esa multitud de boliches que hacen de la enseñanza, no una profesión, sino una manera de ganarse la vida.» El raciocinio es de lo más curioso, si no fuese soberanamente ridículo: Vd. es director de un establecimiento que ha prestado servicios a la educación nacional, por todos reconocidos y apreciados. Vd. es un advenedizo que busca en la educación un modo de vida, como podría buscarla en cualquiera otra ocupación: pues bien; yo debo igualarlos a ustedes para que no resulte una desigualdad irritante. ¿No es cierto que el raciocinio tiene gracia?

Ahora bien, señor Ministro: con el medio que propongo no habrá desigualdades: todos los colegios estarán en las mismas condiciones: cada cual arreglará los estudios como crea que debe ordenarlos para el mejor éxito que se persigue. Las Facultades se encargarán de admitir a los que estén preparados y cerrarán sus puertas a los que no se hallen en disposición de ingresar en ellas

con probabilidad de éxito. Más aún; no tardará mucho tiempo sin que los padres de familia sepan a qué atenerse en este asunto, y cuando se vea que los alumnos de un establecimiento ingresan en su gran mayoría sin grandes tropiezos, y los de otro dejan un gran porcentaje a las puertas de la Universidad, sin poder penetrar en ella, el público se encargará de hacer justicia, y el colegio que no sirva se verá destituído de la confianza de las familias y no tendrá más remedio que cerrar sus clases, que muy pronto quedarán desiertas.

Con este motivo, me es grato saludar al señor Ministro con mi consideración más distinguida.

VI

Excmo. Sr. Ministro:

Proponía en mi última carta, como solución radical del enmarañado problema de la Segunda Enseñanza, que cada Facultad Universitaria establezca un examen de ingreso sobre aquellas materias que juzgue indispensables o convenientes para cursar en ella, dejando a cada colegio en plena libertad de ordenar los estudios como crea a propósito para el mejor éxito de lo que dicha enseñanza universitaria debe proponerse.

Estoy muy lejos de pretender patente de invención por este descubrimiento; ni el señor ministro me la otorgaría, enterado como está de que esa solución dista mucho de haber brotado de mi cerebro.

Cabalmente llega en estos días a mis manos el número correspondiente a septiembre, de la acreditada revista pedagógica «La Educación Hispano-Americana», en la que, á propósito de reformas que en la Instrucción Pública proyecta el ministro de España, señor Bergamín, se expresa en los siguientes términos el insigne pedagogo doctor Carbonel:

«El artículo 1.° del decreto proyectado comienza por afirmar que «la enseñanza es libre en todos sus grados». Muy bien hace el señor ministro en recordarlo; pues si no lo dijera persona tan autorizada, apenas se podría creer. ¡Tan disimulada anda esa pobre libertad, bajo la tramoya de tantos planes, programas, exámenes y textos oficiales!»

«En los artículos 2.° y 3.° se establece que, para ingresar en una facultad universitaria, se necesitarán el grado de «bachiller» y el «examen de ingreso» en la propia facultad.»

«Después de muchas discusiones y ensayos de uno y otro sistema, creemos sinceramente que es «cuestión abierta» la de la

conveniencia mayor de exigir «uno u otro» de esos dos requisitos para el ingreso en las facultades. Pero exigirlos «ambos» nos pallega a entablarse, ese procedimiento.»

«Nosotros preferiríamos el «examen de ingreso» en la Facultad, a la exigencia del grado de bachiller. A esto nos mueve, en primer lugar, la experiencia larga ya de las escuelas especiales, donde se contentan con el examen de ingreso, sin exigir el bachillerato. Y es indiscutible que esas escuelas son «lo mejor» que tenemos en España en el orden académico, y aun lo único nuestro que puede compararse con las instituciones docentes de las naciones adelantadas».

«¿Qué falta se ha sentido en las carreras de Ingenieros, Artillería, Estado mayor, por no entrar la mayor parte de sus alumnos «adornados» con el título de bachiller?»

«Al contrario: por abrirse la puerta de las universidades a los alumnos que llevan ese «adorno», que en ninguna manera implica la preparación científica para los estudios mayores, se hallan los profesores universitarios en la imposibilidad de tratar «seriamente» una gran parte de las materias de su incumbencia».

«A esta razón, que es de sentido común y tiene en su favor el testimonio de la experiencia, se agrega otra no menos clara, y es que, el examen de ingreso en las facultades, por darse ante los catedráticos universitarios, tendría mayores garantías de igualdad e imparcialidad entre los diferentes grupos de alumnos, procedentes de las enseñanzas oficial y extraoficial».

«Finalmente: ese examen podría tener un carácter «práctico», que jamás alcanzará el del grado de bachiller, en el que no se prueba sino cierta «cultura general», superficial y prendida con alfileres».

Hasta aquí el ilustre pedagogo.

Tenemos, pues, señor ministro, que el peso de la experiencia, tan poderoso en estas materias, inclina la balanza de mi parte, ya que es a todas luces evidente que en materia de preparación científica en España no hay quien aventaje a las carreras de ingenieros, artillería y estado mayor, en las cuales se hace caso omiso del bachillerato.

Por lo demás, esta solución no llega a ser ni de mucho la que Bélgica ha dado al problema desde hace más de 24 años; y por

cierto que los estudios, lejos de resentirse en aquella nación han ido cada vez más en marcha ascendente hacia la perfección. En Bélgica no se conoce el bachillerato. Cuando un alumno ha terminado los estudios de lo que llamamos segunda enseñanza, el director del colegio le entrega un certificado con el cual se presenta ante la universidad para inscribirse en sus cursos. Toda la legislación belga acerca de la Enseñanza se reduce a estas breves expresiones grabadas en su Constitución: «La Enseñanza es libre. Toda medida preventiva está prohibida».

Y esta libertad se ha hecho extensiva a la misma Enseñanza Superior, respecto de la cual existen estas disposiciones legales acerca de los exámenes.

Art. 31. Los diplomas relativos a los grados académicos son otorgados ya por la Universidad del Estado, ya por una Universidad libre, ya por jurados constituídos por el Gobierno.

Art. 33. Cada universidad no puede conferir el diploma sino a sus propios discípulos.

Art. 34. Los jurados constituídos por el Gobierno están compuestos de tal suerte que figuren en él, en número igual, los profesores de la enseñanza dirigida por el Estado y los de la enseñanza privada. Los presidentes de estos jurados son escogidos fuera del personal docente.

¿Puede darse mayor libertad y mayor garantía?

Podemos decir con razón que tan lacónica como la belga es nuestra Constitución en lo que se refiere a la enseñanza; pero ¡cuán lejos estamos de la libertad de los belgas! Y no porque la Constitución Argentina consienta trabas a la libertad; sino por el espíritu estrecho y mezquino que ha informado en nuestro país todas las disposiciones reglamentarias que se han dado sobre la materia.

En efecto; no tenemos sobre la enseñanza más preceptos constitucionales que el del art. 14, en que, entre otros que allí se enumeran, se reconoce a todos los habitantes de la nación el de «enseñar y aprender»; y el del art. 67, inc. 16, según el cual corresponde al Congreso: Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, «dictando planes de instrucción general y universitaria».

Pero estos preceptos constitucionales, en medio de su laconismo, son lo suficientemente explícitos para que podamos ver con toda claridad el espíritu que informó su redacción.

En efecto; la Constitución reconoce a todos los habitantes de la nación, sin excepción de ninguna clase, el derecho de enseñar y aprender; y establece este derecho sin distinción de ningún género, al igual y en perfecto parangón con el de trabajar, ejercer toda industria lícita, navegar, comerciar, usar y disponer de su propiedad, asociarse con fines útiles y profesar libremente su culto.

Ahora bien; ¿Sería tolerable el monopolio del Estado en materias de industria, de navegación y de comercio? ¿Puede el Estado encerrar en un círculo tan estrecho el libre uso de la propiedad que nadie pueda enajenar lo que es suyo, ni disponer de lo que le pertenece, aun lo más insignificante, sin que se interponga la mano de hierro de la autoridad civil? ¿No declara acaso la Constitución, en su art. 17, que la propiedad es inviolable? ¿No establece en su art. 28, que los derechos reconocidos en los anteriores artículos, donde se enumera, como hemos visto, el de enseñar, no podrán ser alterados por las leyes que reglamenten su ejercicio?

Luego si nuestra Constitución equipara el derecho de enseñar al derecho de propiedad, que es lo que todo hombre sensato reconoce como sagrado; si esta propiedad, según la misma Constitución, es inviolable, y no hay ley reglamentaria que pueda alterarlo; síguese de aquí que el monopolio de la Enseñanza por parte del Estado, que no sólo altera sino que suprime ese derecho, reconocido a todo habitante de la nación, es a todas luces inconstitucional.

Se me dirá que ese derecho de enseñar está reconocido a todos los particulares, y que lo único que se les niega es dar validez a los estudios hechos bajo su dirección. A lo cual respondo que el derecho de enseñar sin su correlativo de examinar es un derecho irrisorio. Laboulaye, en su informe sobre el proyecto de ley en favor de la libertad de la enseñanza superior (1875), dijo estas sesudas palabras: «Se ha repetido a menudo este adagio: «El que es dueño del examen es dueño de la enseñanza». Se podría objetar que este adagio contiene algo de demasiado absoluto; pero no se puede negar que contiene bastante de verdad. Los profesores de las facultades libres se quejarán de quedar reducidos al papel de

preparadores de exámenes para las Facultades del Estado; ¿no tendrán, pues, derecho de quejarse? ¿No quedarán colocados en cierta inferioridad? ¿No quedarán molestados en su plena libertad? ¿Y esta libertad será otra cosa que una mera palabra, si el examen, al que converge todo, se halla en desacuerdo con la enseñanza?»

Estas expresiones están en un todo conforme con la verdad. El que es dueño de los exámenes y de la colación de los títulos académicos es dueño de los programas, y el que es dueño de los programas es dueño, al fin de cuentas, de los métodos, de las doctrinas y de toda la enseñanza. El profesor libre tiene que adoptar programas, métodos, doctrinas, en suma toda la enseñanza del Estado si sus alumnos han de tener por jueces a los profesores oficiales. En realidad de verdad ese profesor particular no es sino un simple preparador, un mero repetidor; su oficio consiste en formar, no ya verdaderos alumnos conscientes, sino simples instrumentos de recitación.

Es, pues, evidente y no necesita mayor demostración, que lo que precisamente constituye en su esencia el derecho de enseñar es la facultad de examinar a sus propios alumnos, de extenderles certificados de estudios, y aun de conferirles diplomas que sean verdaderos títulos académicos de suficiencia. Nótese bien que hablo ahora de «títulos académicos» y no de «títulos profesionales», o sea de habilitación para el ejercicio de una profesión; pues de estos títulos profesionales habremos de hablar a parte.

Que este sea el verdadero sentido de nuestra Constitución lo manifestaron abiertamente en 1885 no sólo Sarmiento, sino el general Mitre en un artículo publicado en «La Nación», a propósito de una interpretación legal que mantuvo el rector del Colegio del Salvador contra el doctor Amancio Alcorta, rector entonces del Colegio Nacional de la Capital. No son un misterio para nadie los móviles que impulsaron al doctor Alcorta a aquellas medidas ilegales y odiosas, tanto más de lamentar, cuanto que el mismo doctor Alcorta, en los días serenos de su Ministerio en la Provincia, había elevado una memoria a la Legislatura (año 1873), en la que dice textualmente:

«La regla 1.ª del art. 207 de la Constitución, establece que la instrucción secundaria y superior estará a cargo de la Universidad existente y de las que se fundaren en adelante en virtud de leyes

sancionadas por la Legislatura; y esta disposición de acuerdo con los artículos 32 y 33 de la misma, viene a hacer efectiva la libertad de aquella enseñanza que hasta hoy, por la colación de grados, se encuentra monopolizada por el establecimiento oficial existente».

«Si algunas consideraciones debieran hacerse sobre estos principios consagrados por la Constitución, séanos permitido reproducir las hermosas palabras de Laboulaye en su informe a la Asamblea Nacional de Francia, a nombre de la comisión encargada de examinar un proyecto de ley sobre libertad de la enseñanza superior».

«La libertad de la enseñanza es hoy generalmente reclamada. No nos encontramos en el tiempo en que Royer-Collard podía decir a la Cámara «que la Universidad no era otra cosa que el gobierno aplicado a la dirección universal de la instrucción pública, y proclamar como una máxima incontestable que la Universidad ha sido establecida sobre la base fundamentad, que la instrucción y la educación públicas pertenecen al Estado y están bajo la dirección superior del rey. «Esta intromisión en el espíritu de las nuevas generaciones, y este derecho reconocido al poder público de modelar a su antojo la juventud; son hoy rechazados por todos los partidos, sin distinción de opinión».

«Hemos concluído con el ideal monárquico que veía en el príncipe un padre de familia, dirigiendo a su voluntad la educación de sus hijos: rechazamos la concepción antigua, formada nuevamente por la revolución, que hacía del ciudadano el esclavo y la cosa de la república: no admitimos tampoco que el establecimiento de la universidad sea, como lo decía el primer Napoleón, «un medio de dirigir las opiniones políticas y morales».

Nosotros no reclamamos al Gobierno sino que garanta la seguridad general y la libertad privada: le prohibimos substituirse a la familia y al individuo. Es este cambio de ideas que hace necesario el cambio de instituciones».

«Sin duda importa al Estado que los ciudadanos sean instruídos; e importa a la sociedad que la antorcha de la civilización pase de mano en mano sin debilitarse ni extinguirse. En este sentido, es una verdad decir que el Estado tiene el derecho y el deber de interesarse en la enseñanza; pero no resulta que él solo tenga el derecho de enseñar. Se puede admitir que en la situación presente

es bueno que el Estado tenga establecimientos modelos; se puede aprobar, cuando el Gobierno pide al país sacrificios considerables a fin de mantener la Francia en el primer rango científico y literario entre las naciones «pero no hay razón alguna para conservar al Estado un monopolio que inquieta las conciencias; que debilita la vida local, y que suprimiendo la concurrencia, debilita los estudios. Una enseñanza oficial será siempre una enseñanza incompleta. La ciencia no es otra cosa que la libre investigación de la verdad: todo lo que traba la independencia del profesor traba la ciencia misma y detiene el progreso». (1)

«Era tiempo ya, prosigue el doctor Alcorta, que la Enseñanza Superior «saliera del monopolio del Estado, descentralizando su dirección» en todos los puntos que reunan determinadas condiciones, capaces de garantir la verdad de su existencia; y esta descentralización, que en el orden administrativo puede ofrecer más de un serio inconveniente, no sucede así aplicada a las materias científicas y literarias; cuanto más se multiplican los centros de luz, tanto más gana la verdad en fuerza y en extensión».

«¿Por qué la provincia no ha de seguir en estas materias el movimiento progresivo de todos los pueblos libres? ¿Por qué sus habitantes han de esperar el impulso de la acción oficial para alcanzar las grandes conquistas que otros más despiertos quizá, las han alcanzado y enseñan ya sus benéficos resultados? ¿A qué deben la Inglaterra y los Estados Unidos sus grandes universidades, sus suntuosos colegios, que hacen accesible en todas partes y para todos la Enseñanza superior, sin esperar nada del Estado?»

«En Inglaterra la mayor parte de las cátedras universitarias llevan el nombre del fundador que las ha creado y dotado; y en los Estados Unidos la generosidad de sus hijos nos presenta entre otros el instituto Smithsoniano para el adelanto de la ciencia; el instituto Cooper en Nueva York; el colegio Girard en Filadelfia, el colegio Vassaer, vasta universidad de señoritas, la Universidad Cornell en Ithaca, y los colegios y universidades Havard y Yale. ¿Por qué la libertad no dará entre nosotros los mismos resultados? ¿Acaso será menor nuestra generosidad, menos nobles nuestras aspiraciones?»

He querido, señor ministro, aducir este testimonio del doctor

(1) «Journal Officiel de la République Française», pág. 6803.

Alcorta, porque sé todo el peso que puede tener en ciertos presuntos intelectuales. Y no se me diga que las opiniones de dicho señor sufrieron modificaciones con posterioridad; pues los que hemos intervenido en la Enseñanza Secundaria del país, desde el año 1880 hasta la fecha, y hemos participado de todas sus vicisitudes, y conocemos muchas cosas de entre telones educacionales; sabemos muy bien á que atenernos en esta materia y a qué responden ciertas resoluciones: y la misma historia de la fundación del Instituto Libre, en la que tanta participación le cabe al doctor Alcorta, nos daría la clave de muchos hechos que se han producido entre nosotros en el terreno de la Instrucción.

Por lo demás, y prescindiendo de intereses personales, ahí están las actas de las sesiones de la Cámara de Diputados, y ellas me darían materia abundante en pro de la tesis que vengo sosteniendo: pues al discutirse la ley del 30 de septiembre de 1878, que es la que rige en la actualidad la enseñanza entre nosotros, todo lo más prestigioso que componía dicha Cámara se pronunció por la libertad. Básteme citar las palabras pronunciadas ante la Cámara por el miembro informante de la comisión:

«Para que la libertad de enseñanza, declarada en el artículo 14 de la Constitución, «sea práctica» y dé resultados satisfactorios, es necesario, a juicio de la comisión, que los establecimientos particulares de enseñanza sean colocados en el mismo pie de igualdad, en lo posible, con los sostenidos por la Nación... Mientras que la educación debida a los esfuerzos particulares no habilite, como la oficial, para las carreras profesionales, es inútil esperar que la iniciativa privada tome su puesto de honor en la noble tarea de redimir al pueblo de la ignorancia. Es necesario, sin embargo, a juicio de la comisión, que el gobierno comience a ser «aligerado de la inmensa carga» que la educación pública impone sobre sus hombros, y cree que para conseguirlo, debe estimularse y fomentarse por «todos los medios» la iniciativa de los particulares, de las asociaciones, de los municipios y de los poderes públicos provinciales, a fin de que contribuyan con él a la grande y patriótica tarea de dar mayor desenvolvimiento a la enseñanza y elevar el nivel intelectual del pueblo argentino. La libertad de enseñanza dará origen a la creación de numerosos establecimientos particulares de educación, lo cual despertará el estímulo entre esos mismos establecimientos y los que costea el Gobierno de la Na-

ción. Con el estímulo vendrá el adelanto en los textos, «en los sistemas y procedimientos empleados en la educación», el perfeccionamiento de la enseñanza, en una palabra».

El autor de estos conceptos pudo más tarde, al pasar por el Ministerio de Instrucción Pública, comprobar toda la verdad que encierran. Séame, sin embargo permitido, señor ministro, reforzar, aunque no sea más de que paso, la ventaja que para el erario público se insinúa en los anteriores conceptos. Los números, con su indiscutible elocuencia, dirán que el miembro informante se quedó muy corto al calificar de «inmensa» la carga que pesa sobre el erario de la Nación en la partida Instrucción Pública, sobre todo la secundaria, pues de ella trato.

Según la Dirección General de Estadística de la Nación, la Enseñanza Secundaria en 1912, último a que alcanza la publicación oficial, era la siguiente:

ENSEÑANZA SECUNDARIA OFICIAL EN 1912

Colegios	Alumnos regulares que en 1908 se matricularon en el primer año	Alumnos regulares que en 1912 rindieron exámenes en el 5.° año	100 c / b %	Presupuesto anual $	Número de Profesores	Número de Alumnos regulares que rindieron exámenes	e / g $	g / f
a	b	c	d	e	f	g	h	i
Capital	821	332	40.4	1.958.480.—	489	3.382.—	579.13	6
Azul	—	—	—	75.000.—	7	35.—	2.142.85	5
Bahía Blanca	23	12	52.1	95.520.—	20	100.—	955.20	5
Catamarca	16	5	31.2	100.980.—	24	61.—	1.655.40	2
C. del Uruguay	99	20	20.2	193.620.—	30	275.—	704.08	9
Córdoba	143	26	18.1	163.980.—	42	285.—	575.40	6
Corrientes	58	26	44.8	108.420.—	30	174.—	623.16	5
Dolores (Bs. As.)	52	21	40.3	97.680.—	22	106.—	921.50	4
Jujuy	23	3	13.0	80.220.—	21	37.—	2.168.10	1
La Plata	204	88	43.1	570.000.—	107	743.—	767.16	6
La Rioja	20	4	20.0	90.060.—	21	42.—	2.144.38	2
Mendoza	67	21	31.3	113.220.—	25	208.—	544.32	8
Mercedes (Bs. As.)	42	11	26.1	95.400.—	18	109.—	875.22	6
Paraná	52	13	25.0	97.270.—	23	117.—	831.28	5
Río Cuarto	—	—	—	75.000.—	8	58.—	1.293.10	7
Rosario	102	34	33.3	159.660.—	36	281.—	568.18	7
Salta	53	11	20.3	96.660.—	25	116.—	833.27	4
San Juan	30	10	33.3	100.140.—	27	112.—	894.10	4
San Luis	44	8	18.1	86.100.—	22	86.—	1.001.16	3
San Nicolás	32	8	25.0	79.680.—	17	89.—	895.27	5
Santa Fe	52	15	28.8	114.300.—	25	146.—	782.87	5
Sgo. del Estero	68	16	23.5	106.020.—	26	119.—	890.92	4
Tucumán	91	21	23.0	136.620.—	29	170.—	803.64	5
Totales...	2.092	705	33.6	4.794.020.—	1.094	6.851.—	699.76	6

Ahora bien; según se desprende de este cuadro, y como advierte antes de él la misma Dirección General de Estadística, se observa que, en términos medios, sólo el 33.6 por ciento de los alumnos matriculados en los colegios nacionales en el primer año de los cursos de 1908, es decir, cinco años atrás, llegaron a rendir exámenes de quinto año en 1912, o sea cinco años después, alcanzando esta cifra un máximum en Bahía Blanca con el 52.1 por ciento y un mínimum en Jujuy con el 13 por ciento.

Voy a prescindir de las consideraciones que me sugieren algunas provincias, para no singularizarme con alguno de esos colegios, que ofrecería observaciones muy curiosas, y me limitaré a la sola capital.

El hecho de que comiencen 821 alumnos y terminen 332 da un promedio anual de 3.463 alumnos en el conjunto de los colegios nacionales de la capital; lo cual está conforme con los hechos, puesto que el cuadro asevera que rindieron examen 3.382. Ahora bien; siendo el presupuesto anual de $ 1.958.480, quiere decir que eliminando los alumnos que no terminan los estudios secundarios, puesto que para éstos resulta inútil la enseñanza, cada alumno que los colegios nacionales de la capital llevan al quinto año en disposición de pasar a la Universidad, en otros términos, la enseñanza útil de la capital le cuesta al erario público $ 5.899 por alumno; o sea, en cifras redondas $ 5.900, lo que da un costo diario de pesos 25 por alumno, mientras dura el curso escolar. Y nótese bien, que en la cifra del presupuesto no van incluídos los derechos de matrícula y de secretaría que darían una suma anual no inferior a $ 50.000; ni tampoco las matrículas de los colegios incorporados y el 50 por ciento de los derechos de examen de los mismos, que ingresan en la tesorería y que dan una suma muy superior a otros $ 50.000.

El mismo cálculo nos daría el costo por alumno en cada uno de los demás nacionales, en alguno de los cuales, por ejemplo en Catamarca, resultaría ser de $ 20.000; en La Rioja, de $ 22.500; en Jujuy, de $ 26.000; o sea que cada alumno, en cada día de curso, le cuesta al erario público $ 83 en Catamarca; $ 94 en La Rioja, y $ 108 en Jujuy. Si sacamos el promedio del conjunto de todos los nacionales de la República, resulta que cada alumno que llega al quinto año le cuesta al erario $ 6.800, o sea $ 28 por cada día de curso.

Nada digo de la columna que trae el cociente de alumnos y profesores; pues, francamente, eso de que haya colegio nacional con tantos profesores como alumnos, o con un profesor para cada dos o tres de ellos, significa por lo menos llevar el amor a la enseñanza hasta el extremo de la prodigalidad.

Lejos de mí, señor ministro, abogar, ni mucho menos, por la supresión de colegios. Aduzco esta estadística para probar que mi solución se impone, aun del punto de vista económico. Digo, pues, que el día en que se adopte la solución que patrocino; desde el momento en que sólo la universidad juzgue la preparación de los que han de ingresar en ella, por haber desaparecido las trabas impuestas por una burocracia desatinada y contraproducente, surgirán como por encanto las iniciativas privadas: y los centros de enseñanza, lejos de disminuir, se multiplicarán en todos los ángulos de la República sin gravamen ninguno para el erario. ¡Cuántos de nuestros prohombres, que han dejado entre nosotros un nombre imperecedero, sintieron despertarse sus aficiones al estudio y al saber en un rincón de aldea de provincia, y hallaron corazones generosos que estimularon sus aptitudes, encaminaron sus pasos e ilustraron sus inteligencias! No es preciso que me detenga a enumerarlos, porque son legión y el señor ministro los conoce tanto o mejor que yo, puesto que son casi todos los que han figurado en primera línea en el campo de la intelectualidad argentina.

Lamento, señor Ministro, que la extensión de esta carta sea tan desmesurada, pues me obliga a suspender las razones quizá de más fuerza en apoyo de la solución que vengo sosteniendo.

Saludo al señor Ministro con mi consideración más distinguida.

VII

Excmo. Sr. Ministro:

Creo haber demostrado en mi carta anterior que según el espíritu de nuestra Constitución, debe regir en nuestro país una libertad amplia de enseñanza, que ha de ir no sólo a dar validez a los exámenes, de los cuales es juez nato el propio profesor, sino también a otorgar diplomas de competencia, que constituyan verdaderos títulos académicos. Vuelvo a distinguir, señor Ministro, entre títulos académicos y títulos profesionales, porque no ha llegado todavía el tiempo de explayar todo mi pensamiento. Por una prevención sectaria, se tiene un miedo ridículo a esa libertad, y se prefiere cargar cada año más y más el presupuesto de Instrucción Pública, hasta dar en las exorbitancias y prodigalidades que señalé en mi carta anterior, valiéndome de los datos oficiales que arrojan los cuadros de la Dirección General de Estadística de la Nación.

Hoy me propongo ir mucho más al fondo del asunto, y digo que el derecho de enseñar es de tal modo inherente a cada ciudadano en particular, que no hay forma de que pueda ser función del Estado; de manera que a éste no le compete más tutela que la «tuitiva», encaminada a «fomentar», pero de ningún modo a «dirigir», y mucho menos a «monopolizar» la enseñanza. No se me oculta la fuerza que tienen los prejuicios, aun entre personas de no escasa ilustración; y que hablar de supresión de exámenes oficiales, de títulos y de diplomas universitarios suena en sus oídos algo así como estampidos de dinamita que vuelcan todo el andamiaje de la enseñanza. En vano se les dice que hasta que vino al mundo aquel gran monopolizador que se llamó Napoleón, quien no halló mejor medio de implantar su cesarismo avasallador que acaparar la enseñanza, con el único objeto, según sus propias palabras, «de tener un medio de dirigir las opiniones políticas y morales», la enseñanza, así inferior, como la media y la superior, estaba completamente desligada del Estado, sin que por eso dejasen de florecer las ciencias y las artes. Es poco menos que inútil re-

petir a todas horas que hoy mismo Inglaterra y Estados Unidos desconocen por completo esa máquina oficial que se llama el estado docente, sin que por eso dejen de avanzar a grandes pasos en el terreno de la ciencia, de la industria, del comercio, y de todo cuanto significa civilización y cultura. No creo que los médicos y abogados ingleses y yanquis tengan nada que envidiar a los de los demás países sometidos a la dirección burocrática de los estudios; y en cuanto a sus ingenieros, si hemos de juzgar por lo variado y atrevido de sus construcciones, creo que pueden muy bien equipararse a los de las naciones en que marca rumbos la férula inflexible del Estado. Creo, pues, señor Ministro, que ya es hora de que cesen los prejuicios y dejemos campo libre a la razón para que se incline de parte de los principios serenos de la verdadera libertad.

El diputado socialista De Marinis dijo un día en la Cámara italiana: «En materia de pública instrucción, el Estado que mejor se comporta es el que menos legisla. Las mejores leyes son las que no se dictan». Y yo, señor Ministro, voy más allá que el diputado socialista y digo: «En materia de pública instrucción, el Estado que mejor se comporta es el que no legisla. Las mejores leyes son las que no se dictan».

Cualquiera que sea la acepción en que se tome la palabra «Estado», ya se la haga sinónima de «país», ya se la confunda con «gobierno», es evidente que de ningún modo le compete la función de enseñar. En caso de que por «Estado» quiera entenderse «la autoridad en sí misma», tampoco es admisible la frase de «Estado docente»; pues jamás la enseñanza puede ser función y atribución de la autoridad, puesto que la «enseñanza» presupone la ciencia y la autoridad en sí misma jamás podrá presuponer que lleva en sí esa ciencia que es prerequisito para la enseñanza: el Estado tendrá toda la autoridad civil y política que se quiera, pero jamás tendrá por sí mismo la autoridad científica y doctrinal.

Se dirá acaso que de lo dicho se infiere que el Estado no puede enseñar «por sí», pero esto no quita que se valga de los sabios para ejercer por su medio las funciones docentes que le competen. Pero yo digo a mi vez: a esos sabios de que echa mano el Estado para confiarles la función docente ¿de dónde les viene la ciencia necesaria y la competencia profesional para enseñar? ¿Son sabios y competentes porque así lo sanciona el gobierno, de modo que esa sanción constituya una verdadera y legítima aprobación?

No creo que haya nadie tan fuera de juicio que defienda semejante absurdo. No y mil veces no; la designación oficial de un catedrático no hará jamás que sea apto, por ejemplo en matemáticas el que no ha saludado en su vida un libro de la asignatura, o no la ha estudiado bajo la dirección de un maestro competente, y al decir competente todo el mundo entiende un maestro que posea la materia, tenga o no tenga título oficial de un establecimiento del gobierno. La aptitud didáctica o científica del profesor tiene que ser aprobada por hombres doctos, no por un funcionario cualquiera, inspector, ministro o presidente que no está obligado, por razón del puesto que desempeña, a estar al tanto de todos los ramos del saber humano. Ahora bien, si ese profesor en vez de estar autorizado por el gobierno lo estuviese por un tribunal competente, oficial o no oficial, tendría la misma aptitud para enseñar; y si poseyese la ciencia, prudencia y habilidad necesaria para desempeñar una cátedra, tendría la misma «competencia efectiva» para desempeñar funciones docentes aunque no tuviese aprobación ni del gobierno ni de ningún cuerpo académico. Con lo cual queda evidentemente demostrado que la sanción autoritativa es sencillamente superflua para enseñar, y que por lo mismo la enseñanza no es por sí misma función de la autoridad.

Avancemos un poco más y demostremos que «enseñar no es cargo público»; así habremos dado un paso adelante en la tarea de descartar al Estado de las funciones docentes. Dice a este propósito el eminente pedagogo doctor Raimundo Carbonel:

«Quisiéramos saber cómo se las compondría nuestro gobierno, si llegara a temer un peligro para la educación nacional, en las modernísimas tendencias del cálculo infinitesimal o en la geometría de «n» dimensiones».

«¡Por cierto que sería bastante cómica la sesión del Congreso en que el Ministro de Instrucción Pública consultase sobre el particular a los padres de la patria!»

«¿Qué debería, pues, hacer el Estado en un caso semejante? O dejar que los matemáticos se las arreglasen como pudiesen con las nuevas teorías (y esto sería lo más prudente); o, si se empeñara en legislar sobre el cálculo, debería indagar, qué personas en la nación pueden dar su dictamen sobre tan espinosas cuestiones y, halladas, sujetarse humildemente a su parecer, fueran o n-

catedráticos oficiales, y aunque fueran eclesiásticos, y hasta jesuitas (que es lo que se puede encarecer)».

«Y cuando esto sucediera, sería una estulticia salir clamando que íbamos a la reacción y a la «teocracia», pues se atenía el gobierno a autoridades frailunas y jesuíticas. Y lo único que resultaría de ese prudente acuerdo, sería que, cuando se trata de cuestiones científicas, el Estado (o sea el gobierno) debe abandonar sus pretensiones de «docente» y convertirse en modesto «discente».

«Pues si eso se haría en un negocio de matemáticas puras, no alcanzamos por qué se debe hacer lo contrario en cuestiones gravísimas de Pedagogía; ciencia no menos difícil, aunque sí menos cultivada y de más trascendentales consecuencias que las matemáticas».

«La causa de este diverso modo de proceder, en cosas de muy semejante naturaleza, es la vanidad que se nos ha metido del Estado docente...»

«La sanción autoritativa nada añade al catedrático que sea de provecho para la enseñanza».

«Esta misma razón, bien entendida, nos demostrará que «el oficio de enseñar no es cargo público»; y por lo tanto «la enseñanza no es función propia del Estado».

«A poco que se consideren los diferentes ejercicios con que los ciudadanos se hacen útiles a sus semejantes y a la sociedad, se entenderá que hay una gran diferencia entre los «cargos públicos» y los «servicios públicos».

«Un comerciante abre su almacén para proveer al público de cierto género de artículos, v. gr. de víveres: sirve al público».

«Un médico abre su clínica, o un abogado su estudio, ofreciendo su ciencia de curar o de esclarecer el derecho, respectivamente, a todos cuantos de ella necesiten: sirve al público».

«Por el contrario: un juez se instala en su tribunal para dirimir controversias legales; un delegado de hacienda se sienta en su despacho para fallar expedientes administrativos. Claro está que se proponen también como fin el bien del público; pero lo procuran con el ejercicio de «una autoridad» emanada del poder social, «sin la cual» sus resoluciones no serían de ninguna utilidad, y «con ella» tienen un valor que las de una persona privada no pueden alcanzar. Estos ejercen un cargo público».

«Hay algunos oficios, como el del notario o el corredor de

bolsa, que tienen de particular la libre elección que se concede generalmente al público, de acudir a uno u otro funcionario. Pero como quiera que sus instrumentos tiene «autoridad» (la cual no alcanzan por acertadas que sean, las recetas del médico, deben considerarse como «cargos» y no como meros «servicios» públicos».

«Nótese mucho que los servicios que presta el funcionario revestido de un «cargo» público, tienen siempre un valor singular, que no alcanzarían prestados por otro que no tuviera un cargo semejante».

«Así, la escritura que se otorga ante notario tiene una firmeza que no logra una simple convención extendida por escrito. Lo mismo la sentencia del juez tiene una eficacia que no tiene la de un abogado, por mucha que sea su prudencia y conocimiento de las leyes».

«Por el contrario; la receta que subscribe el médico no recibe valor alguno del título profesional que el Estado le confiere, y si receta mal enviará al paciente a los reinos de Plutón antes de lo que habían hilado las Parcas, por muchas borlas y títulos que tenga. Mientras que si la madre del doliente o el ama de huéspedes le hace una tisana conveniente, el enfermo sanará, pese a todas las facultades de medicina».

«Esto supuesto, cualquiera puede aplicar estas ideas a la enseñanza».

«La ignorancia es una verdadera enfermedad que la enseñanza debe curar; y por eso la comparación de la medicina le viene como anillo al dedo».

«Si mis hijos tienen un maestro, que les enseña las materias y en la forma que a su edad y capacidad son pertinentes, ellos adelantarán y se irán instruyendo, aunque su preceptor esté desprovisto de títulos académicos».

«Por el contrario; si todos los doctores de la Sorbona los arrullan con métodos y asignaturas ajenos de su capacidad, los infelices se quedarán «tamquam tabula», o lo que es peor, con un galimatías en la cabeza, que no podrán remediar todos los títulos y borlas de sus maestros».

«Con lo cual se demuestra hasta la evidencia, que el enseñar no es negocio de autoridad, ni la autoridad aprovecha al catedrático; sino la ciencia y el modo de proponerla; cosas que no tiene

ni puede dar el Estado; y por consiguiente, el del maestro no es «cargo», sino «servicio» público; y el «enseñar no es función del Estado».

Hasta aquí el ilustre pedagogo.

Pero se me dirá: Todo eso está perfectamente dicho; pero llámesele cargo, llámesele servicio público, siempre será cierto que el Estado no puede desprenderse de la tutela de la enseñanza, puesto que así lo exige no sólo el bien de los individuos sino también el bien de la nación en cuyo seno debe haber siempre hombres de verdadero valer en el terreno de la ciencia.

Perfectamente dicho: y por eso precisamente le concedemos al Estado la «facultad tuitiva y el fomento» de la enseñanza. Por la facultad tuitiva protege la acción de los particulares, en previsión de fraudes y violencias; y por el fomento suple la acción particular y llena los vacíos que no alcanzan a cubrir los esfuerzos, por grandes que sean, de la iniciativa privada.

Pero nótese bien que al tratar de la facultad tuitiva del Estado en materia de enseñanza es preciso no confundir esa tutela con la que se ejerce sobre los menores de edad: esa tutela debe encaminarse a «proteger» no a «dirigir» y mucho menos a «monopolizar». Sucede, sin embargo, en materia de enseñanza que el gobierno, so color de prevenir fraudes y violencias, se adelanta y entromete a lo que no se adelantaría ni entrometería en otras cosas. En virtud de la tutela que compete al Estado acerca del bienestar de los particulares, debe vigilar los mataderos para que no se expendan carnes enfermas, debe vigilar los mercados para que no se alteren los comestibles ni se adulteren los pesos ¿se sigue acaso de aquí que pueda el Estado no sólo poner carnicerías o panaderías, sino monopolizar la venta de esos artículos? ¿A cuántos abusos no daría lugar esa facultad tuitiva del Estado? Ya podría éste comenzar a abrir tiendas de todos los artículos, monopolizar la industria, desalojar el comercio privado, acaparar las artes, ser, en fin, el proveedor universal y único, ya que debe mirar por el bien de todos y cada uno en particular.

Con razón Mauro Macchi, que ha figurado en los partidos más avanzados de Italia, dijo en un opúsculo titulado: «Sulla riforma degli studi» (págs. 56-57): «El Estado no necesita seguridad para conceder que los ciudadanos confíen a quien les place sus propios intereses, la salud y la instrucción de los hijos; puesto

que entonces preguntaríamos si no sería bueno también exigir seguridad para quien ejerce de procurador, corredor, administrador, curador, tutor, y más que todo para el padre de familia, el cual puede arruinar su casa, tiranizar a la esposa y dejar crecer sus propios hijos en la ignorancia, en los vicios y en los delitos. Además de que hay para asombrarse que se pueda, sin diploma y sin examen, formar parte de las asambleas legislativas, llegar a ser ministro y hasta príncipe, que equivale a decir que se tienen en la mano los caudales, las armas, el comercio, la industria, las leyes, la instrucción y hasta cierto punto la moralidad, el honor y el porvenir de un pueblo; y no se pueda enseñar a leer, a escribir y a contar en un pueblo, ni ejercer la profesión de médico o de abogado».

Marcos Minghetti, expone con todo reposo, el alcance de esa tutela y de ese fomento que hemos reconocido en el Estado respecto de la enseñanza. Dice así: «Es necesario subir, aunque sea una vez, al concepto del Estado. Nosotros hemos distinguido dos especies de atributos en el Estado: uno que es la tutela de los derechos contra toda ofensa interna y externa; el otro que es el cuidado de promover algunos importantes intereses generales integrar ciertas funciones, a las cuales cada uno de los ciudadanos y sus asociaciones no pueden suplir. Ahora bien; la instrucción pública es ciertamente un interés general que el Estado no puede y no debe descuidar. Si nadie le discute la facultad y el deber de abrir vías de comunicación, de mejorar los puertos, de cuidar el curso de los grandes ríos ¿cómo podrá decirse que en una materia tan importante él pueda permanecer indiferente? ¿No es más bien obligación suya poner en esto especial solicitud? Es verdad que si los padres de familia, si los institutos privados, si las asociaciones libres bastasen a proveer a la debida instrucción de todo ciudadano desharía en el Estado la necesidad de tomar el cuidado directo. Pero es muy difícil que tales entidades basten para todo lo que la ciencia moderna reclama, sea para los gastos de museos y laboratorios, sea para impedir a los otros, sean individuos, sean asociaciones, el hacer lo que pueden, antes bien se sigue lo contrario. De aquí viene la concordia de la acción del Estado con el principio de la libertad de enseñanza que defendemos; de aquí el respeto de las prerrogativas de la familia tan ensalzadas...»

Por lo demás, es evidente, señor Ministro, que el monopolio

de la enseñanza por parte del Estado, es un verdadero estancamiento de la misma. Prescindo ahora del numeroso elemento aptísimo para las funciones docentes que se ve reducido a la impotencia, por carecer del nombramiento oficial que le dé aptitud para transmitir los conocimientos atesorados en una vida de estudio; y voy a trazar, aunque no sea sino a grandes rasgos, el estancamiento a que ese monopolio reduce la enseñanza que se pretende defender y patrocinar.

Ya dije en mi carta anterior que el que es dueño del examen lo es por ese mismo hecho, de programas, métodos, doctrinas, en una palabra de toda la enseñanza, y que el profesor particular, por el mero hecho de no poder dar validez académica a los estudios de sus alumnos, queda convertido en un mero repetidor, en un simple preparador de exámenes. Pero hay todavía más; y para que no pueda darse a mis palabras un alcance que tal vez no intento darles, me contentaré con citar lo que el señor Martini decía en la Cámara de Italia el 6 de febrero de 1890: «¿Es verdad, sí o no, que hay en Italia profesores que desde hace años no van a la cátedra? ¿Es verdad, sí o no, que hay en Italia profesores que dan una o dos lecciones en todo el año escolar? ¿Es verdad, sí o no, que hay profesores que dan una sola lección y sobre esta sola lección interrogan luego a sus alumnos en los exámenes? ¿Es verdad, sí o no, que las facultades, indignadas por estos hechos, los denunciaron una vez al Consejo Superior? ¿Es verdad, sí o no, que el Consejo Superior tendió sobre estas legítimas demostraciones el velo de la piedad y del olvido? Sé que el ministro no puede negar lo que he afirmado».

A propósito de este tema, dice el señor Piovano: «Después de muchas peticiones la «Unión pro schola libera» y la «Didáctica italiana» habían obtenido del hon. Credaro, ministro de Instrucción Pública, la parcial reparación de una enorme injusticia; esto es, habían obtenido que las tesis de exámenes de las escuelas medias fuesen publicadas en tiempo útil, esto es, dos meses antes del examen. Ahora bien, algunos profesores de escuelas públicas dijeron claro a sus alumnos que no se preparasen sino sobre las tesis explicadas en clase y no se preocupasen de las demás. He aquí la grande e injusta desigualdad; los alumnos de las escuelas libres deben responder sobre el programa íntegro y los de las públicas

sobre lo que les han explicado sus profesores, que en el examen actúan también como jueces...»

¿Cree el señor Ministro, que es preciso ir a Italia, para presenciar hechos muy parecidos a los que se denuncian en las citas anteriores? Sé muy bien que algunos programas son de tal manera monstruosos que es muy difícil explicarlos a conciencia; sin embargo, los profesores particulares, conscientes de su deber y de las responsabilidades que cargan sobre ellos, no tienen más remedio que apechugar con el programa íntegro: y como si esto no fuese ya bastante, han de tener muy en cuenta las tendencias, el criterio y la idiosincracia del examinador oficial. Yo apelo al testimonio de toda persona honrada para que me diga si no es una irrisión sangrienta llamar de libertad a una situación en que el monopolio del Estado ata de pies y manos al profesor, irónicamente llamado libre, por contraposición al oficial.

«La esencia de la libertad, dijo muy bien R. Bonghi en la Cámara italiana, está en esto: que cualquiera que se dedica a enseñar valga lo que realmente vale; y que este valer de cada uno no sea medido por el beneplácito de un ministro, sino por su propia reputación y por el número de los que tienen fe en él».

Las universidades antiguas no nacieron por voluntad de príncipes ni de monarcas; surgieron por natural estímulo de cultura, que se hizo grande por el concurso numeroso de todos aquellos que tenían sed de ciencia, alrededor del banco de un maestro, que vino a ser célebre en virtud del propio ingenio. Así se formaron las más célebres universidades, de aquellos tiempos que por antífrasis o por ignorancia se quiere llamar de obscurantismo. El verdadero talento, que se sentía impulsado a compartir con los demás el tesoro de ciencia que llevaba encerrado en su cerebro, levantaba cátedra donde mejor le parecía, y los alumnos se agrupaban a su alrededor para escucharle; y su fama traspasaba los límites de la ciudad y aun de la nación; y de los cuatro ángulos de Europa acudían presurosos los jóvenes a millares para saciar la sed de saber en el manantial abundante que brotaba de aquel genio; y las gentes le llamaban doctor, no por los diplomas que le hubiesen otorgado los cancilleres o los príncipes; y los sitios en que se reunían para escucharle se llamaban universidades; no porque fuesen oficinas del gobierno, sino por las corporaciones o agrupacio-

nes de estudiantes que convergían de todas partes a nutrirse de la ciencia.

Así y sólo así puede consultarse el verdadero progreso de los conocimientos humanos; así y sólo así entrarán en una noble concurrencia los elementos verdaderamente sabios del país: y no hay que temer resentimiento alguno de parte de los profesores oficiales de verdadero valer. Estos tienen su escudo contra la concurrencia en sus propios títulos legítimamente conquistados, y el deseo del monopolio estará siempre en razón inversa del verdadero mérito científico.

Recapitulando, pues, esta carta, que va tomando dimensiones inesperadas, saquemos en conclusión que el enseñar no es en manera alguna función del Estado; que a éste sólo le compete la «tutela» que tenga por objeto «fomentar» la acción particular v suplir sus deficiencias, pero de ninguna manera «dirigir», ni mucho menos «monopolizar» la enseñanza. Que el enseñar no es «cargo público», y por lo mismo no es «función» propia del Estado, sino «servicio público», y por tanto no se necesita autoridad del Estado para su ejercicio: autoridad que por otra parte no puede dar el Estado, ya que la declaración de habilidad para la enseñanza es exclusiva de la ciencia, la cual queda reservada para los sabios. Cese, pues, de una vez tan odioso monopolio, que lejos de favorecer y abrir horizontes a la ciencia, la estiriliza y mata. Y no se teman abusos e inconvenientes, más imaginarios que reales; pues la opinión del público sensato no tardará en reconocer quiénes son los profesores dotados de verdadero mérito.

Dejando para otra carta el estudio más concreto del alcance de la libertad de enseñanza, me es grato saludar al señor Ministro con mi consideración más distinguida.

VIII

Excmo. Sr. Ministro:

Terminaba mi carta anterior diciendo que el «monopolio de la enseñanza por parte del Estado, lejos de favorecer y abrir horizontes a la ciencia, la esteriliza, y mata». Esta aseveración, al parecer exagerada, es por desgracia demasiado verdadera. Supongamos, en efecto, y no es mucho suponer, que hay en la República cien sabios en una materia dada, y que algunos de esos sabios, por razones de «fuerza mayor», se resignan a ir a encerrar su especialidad en los colegios nacionales, aunque sean de las provincias más secundarias y apartadas. Habrá diseminado el Sr. Ministro por las cátedras de la República a 25 de esos sabios, o sea, uno por cada colegio nacional; y por lo mismo el 75 por ciento quedarán obligados a guardar en su cerebro la ciencia adquirida, en espera de que desaparezca de entre los vivos o se acoja a la jubilación alguno de los afortunados del 25 por ciento habilitado, o que algún ministro cree alguna nueva cátedra, que sabe Dios cuándo será, sobre todo en estos tiempos de crisis y de economías.

Se me dirá acaso que el 75 por ciento puede diseminar sus luces desde la cátedra de un colegio particular: pero ya indiqué en mi carta anterior que la situación de un profesor particular es soberanamente ridícula, pues no pudiendo dar validez académica a los estudios de sus alumnos, se convierte en un mero repetidor, en un simple preparador de exámenes, desde el momento que está atado de pies y manos con los programas, con los métodos y hasta con la doctrina del profesor oficial, que se prevaldrá de su posición en el momento de la prueba final de curso. Esto, por otra parte, es tan natural y tan humano, que aun respecto de la enseñanza universitaria lo reconocía Simón Curleo, profesor de Historia de la Filosofía en la Universidad de Palermo, quien se expresó así en

la Cámara italiana: «¿Podéis separar la idea de enseñar de la idea de examinar? No lo podréis jamás. Y esto es destruir la misma autonomía. Porque vosotros decís: podéis enseñar lo que queráis; sois dueños de enseñar cuanto os plazca; pero en el momento de examinar no estará en vuestra mano escoger los examinadores. Reflexionad un poco; ¿no es esto una verdadera vergüenza, un verdadero acto de desconfianza infligido a todos los profesores? Se dice en términos generales: sois complacientes con vuestros discípulos; dudo de vosotros y por esto os hago a un lado... Véanse los inconvenientes que de esto se derivan. El ministerio, nombrando los examinadores, puede poco a poco obligar a los estudiantes a ir a estudiar en una determinada universidad (dígase, para nuestro propósito, Colegio nacional), alejándolos de aquellas en que los profesores no forman ordinariamente parte de las mesas examinadoras. Me resignaría a este concepto cuando hubiese en las ciencias y en las letras líneas precisas de enseñanza, teorías y métodos uniformes. Pero esto no sucede... ¿Pero sucederá acaso que los jóvenes no podrán adaptarse a los exámenes de otros profesores? Sí, por cierto. ¿Creéis acaso que los jóvenes, porque han estado 4, 5, 6 años en una universidad han ascendido tan alto en la senda del saber que podrán tratar las materias estudiadas de cualquier modo que se les propongan? ¿que podrán responder bajo todas las formas con que sean interrogados? ¿que podrán medirse aún con profesores que sean adversos a las ideas que han aprendido a sostener? Pero sería demasiado pretender esto de un estudiante. Vemos que en las mismas matemáticas... hay diferencias tales en el modo de enseñar, en el método para demostrar, que es muy difícil que el mismo sistema, el mismo método sea aprobado por todos... ¿Qué diré, además, de las otras ciencias? Pero ¿queréis que dos profesores de clínica médica hagan un diagnóstico de la misma manera? ¿O que dos profesores de derecho no estén en desacuerdo en la historia del Derecho Romano, y en la interpretación y en las particularidades de una o de otra ley, o en las aplicaciones de ciertas partes de vuestro código civil? Yo no hablaré de mi ciencia (de la filosofía); ¿acaso encontraréis dos filósofos que piensen del mismo modo?... Las letras se encuentran también en las mismas condiciones. ¡Cuántas cuestiones vivas y palpitantes! Os toca por examinador un verista, o tal vez uno no

verista, idealista, por ejemplo, que no quiera en manera alguna ni siquiera oir hablar de verismo! Es, pues, imposible que ciertos profesores coincidan con las vistas de otros... Con todo esto los pobres estudiantes, sin gran complacencia por parte de los profesores, no sabrán a qué santo encomendarse para dar en el blanco, esto es, en la opinión favorita de sus desconocidos examinadores».

Nótese bien que el profesor Curleo habla de estudiantes universitarios y que por lo mismo sus razones tienen un valor especial cuando se trata de estudiantes de segunda enseñanza. ¡Cuántas veces, el profesor particular, aun formando parte de la mesa examinadora, tiene que callarse (o reirse en su interior) para no entablar una polémica, en que el profesor oficial llevaría la peor parte, como la ha llevado en circunstancias en que el profesor particular se ha visto obligado a salir en apoyo de su alumno! No cito casos concretos y nombres propios, por no tolerarlo la índole de este escrito.

¿Le parece al Sr. Ministro una posición muy airosa la del profesor particular que tiene que someterse a la voluntad, tal vez caprichosa, de un examinador, porque lleva la investidura oficial? ¿Y qué diríamos si ese examinador oficial ha sido en otro tiempo reprobado por el profesor particular en esa misma asignatura? También de esto se han dado casos y podrían citarse nombres propios. No hablo tampoco de ciertos examinadores clerófobos y comecuras que se complacen en aplazar a priori por el mero hecho de que los alumnos son de tal o cual colegio. Se ha dado el caso, y por ahí andan los «facedores de tal entuerto», en que habiéndose tenido en un colegio la distribución de premios el día anterior al de los exámenes, al tomarse estos, varios de los tribunales oficiales tenían un libro de premios; y todo alumno premiado el día anterior en el colegio salió de la mesa examinadora, o aplazado, o con una calificación irrisoria.

Sé muy bien que hechos como éste son una excepción y obedecen a planes preconcebidos. Hay que decir, en honor de la verdad, que la inmensa mayoría de los examinadores oficiales llevan al tribunal de exámenes una ecuanimidad imparcial que les honra. Por lo mismo estoy muy distante de querer atribuir a todos lo que en algún caso excepcional ha podido manchar a alguno: pero todo eso prueba la situación de inferioridad que se crea a los profesores

de la enseñanza privada, aunque, por su preparación, competencia y práctica de muchos años, estén a la altura de cualquier profesor oficial.

Sin embargo, es cierto que a parte de la «parcialidad voluntaria», que arrastra a desmanes como los enumerados, hay una «parcialidad inconsciente», esto es, la del hombre que cree en la superioridad de su método y en la bondad y excelencia de su doctrina; y esta parcialidad inconsciente no desaparecerá jamás mientras los hombres sean hombres. Todo profesor verdaderamente tal, que hace de la cátedra una profesión, adopta métodos que le parecen los mejores y doctrinas que subyugan sus convicciones: nada extraño, pues, que aun sin darse cuenta, rechace lo que él cree no estar a la altura del nivel en que se ha colocado; y que al juzgar un examen, tenga por término de comparación lo que para él constituye el bello ideal de su asignatura; lo cual se traducirá forzosamente en descalificación del examen preparado en la enseñanza privada.

Por lo demás, Sr. Ministro, es evidente que los títulos y diplomas oficiales distan mucho de ser una «garantía de competencia».

Para que no pueda darse a mis palabras un alcance que distan mucho de tener, oígase a Vito d'Ondes Reggio: «Muchos creerán que los exámenes y el diploma, esta ingerencia del gobierno, son una garantía necesaria para tener doctos abogados, médicos, arquitectos, y que sin tal diploma muchos ignorantes ejercerían esas profesiones con daño universal. Y sin embargo este juicio no proviene sino de preocupaciones erróneas, de antiguas costumbres y de falta de diligente examen de la materia. No hace mucho tiempo que se juzgaba lo mismo acerca del ejercicio de las artes y de los oficios, de donde se deducía la necesidad de las corporaciones que, como privilegio, los ejercían y enseñaban; y nadie podía ejercerlos sin que previamente fuese aprobado por ellas como maestro. Se alegaba por razón que si las corporaciones se aboliesen no habría ya ni buenos trajes, ni buen calzado, ni buenos dulces, ni buenos artefactos de oro y plata y otros objetos semejantes; sin embargo, aquellas corporaciones han cesado y se tienen mejores vestidos, mejor calzado, mejores dulces, y objetos de oro y plata; todas las artes y todos los oficios han progresado... Ahora bien, ¿es verdad que los diplomas son una garantía y que los que los consiguen son doctos profesores? Si así fuese no se vería nadie diplomado en algún ramo del saber humano que no fuese docto...

Cada año sale de las universidades de Europa un gran número de doctores diplomados; pero ¿qué son la mayor parte de ellos? Ignorantes; medianamente instruídos muy pocos; y raros los que en realidad de verdad han atesorado un caudal de doctrina. Es un hecho constante y casi universal que la mayor parte de los que van a la universidad, o mejor, que han sido anotados en calidad de alumnos, obtienen el diploma; y algunos, si en un primer examen han sido declarados insuficientes, lo obtienen indefectiblemente en un segundo o en un tercer examen. Este hecho nos enseña que los exámenes y los diplomas no son una garantía de que solamente los dignos consiguen la facultad de ejercer una profesión».(1).

Pero el orador, después de reconocer que el mal no tiene remedio, pasa más adelante y prueba que el diploma, no solo no es una «garantía de competencia», sino que es un «documento falso», aun en la hipótesis de que sólo se entregase a los jóvenes que dan buena prueba de sus estudios.

«El diploma, dice, que se da a un joven, que ha estudiado de veras y es de despejado ingenio ¿qué es lo que testifica? Esto y no otra cosa; que aquel joven ha estudiado hasta entonces y podrá llegar a ser un buen profesor; pero si no siguiese estudiando, si permaneciese con los solos conocimientos que había adquirido al obtener el diploma, no sería ciertamente un docto que pudiese desempeñar con ventaja una profesión. ¿A qué puede, por tanto, servir el diploma en el ejercicio de una profesión? ¿Qué garantía constituye de por sí? Ninguna: pero hay algo peor; una vez que basta tener el diploma para ejercer una profesión, el diploma viene a ser un documento falso; testifica que uno es un hábil profesor, mientras que si no ha seguido estudiando, no sólo no es un profesor hábil, sino que por lo común habrá olvidado aquello mismo que sabía al tiempo en que se le confirió el diploma. Por lo cual, o las personas que desean el servicio de un profesor en cualquier ciencia, no quieren más que el documento del diploma, y entonces este más bien será perjudicial, en el caso en que no haya continuado estudiando; o esas personas indagan si ha continuado estudiando, si ha practicado en el estudio de algún abogado de repu-

(1) «Atti del Parlamento». Estos dos discursos han sido publicados en un opúsculo.

tación, con algún médico o con algún arquitecto, si ha dado pruebas de su saber en los tribunales, en un hospital, o en alguna construcción de importancia, y entonces el diploma es inútil; porque, aun sin el diploma, si ha estudiado y es de valer, ¿qué importa que no posea el diploma?»

Y esto es precisamente lo que sucede en la práctica. Sin salir de Buenos Aires ¿qué estudios son los de numerosa y escogida clientela? ¿qué consultorios son los realmente frecuentados? ¿qué nombres de arquitectos encuentran nuestros ojos con más frecuencia al frente de los edificios que levantan? Precisamente aquellos a quienes la fama de éxitos reales encumbra sobre el pedestal de sus aciertos. Los demás tienen que velar sus nombres en la modestia de un empleo, escasamente retribuído, si es que en el silencio de su desilusión no se ven obligados a lamentar la posesión de un título que les impide, por decoro, dedicar sus energías al ejercicio de otras profesiones, más modestas socialmente, pero de resultados más reales y fecundos. ¡Cuántos doctores, si no tuviesen el título, obtendrían éxitos más reales y positivos en las operaciones comerciales o en las faenas del campo!

Es algo que apena el alma y reclama un remedio eficaz y pronto, la multitud de ilusos que cada año llama a las puertas de cada una de las facultades de nuestra Universidad, atraídos por la magia de un título, para sumarse luego al tendal de fracasados, que esterilizan los sacrificios de sus familias con la ilusión de un título que no llegan a conseguir; y que si lo alcanzan, no logran, con el ejercicio de una profesión, emprendida muchas veces sin vocación y sin aptitudes, llenar las necesidades más imperiosas de la vida. Escribo estas líneas lejos de la Capital y no puedo tener a mano los datos estadísticos con que comprobar mi opinión; pero, por mi actuación constante con alumnos de la Universidad, estoy en condiciones de creer que no llegan al final de la carrera un 15 por ciento de los que ingresan en las Facultades; y estoy casi cierto que en este 15 por ciento no hay diez que lleguen al término, sin haber ido dando tumbos por el camino. Ahora bien; ¿una carrera emprendida sin vocación y hecha muchas veces a empujones, es garantía de éxito en el ejercicio, de la misma, aunque se ostenten los diplomas que se quiera, expedidos por facultades, en donde hay verdaderas eminencias que honran al claustro de profesores, y entregados con todas las solemnidades que puedan desplegarse

en una colación de grados? Es que el público no se deja deslumbrar por los esplendores de una chapa, más o menos auténtica, clavada en la entrada de un estudio, de un consultorio o de un escritorio; sino que averigua qué abogados son los que obtienen éxitos más frecuentes en los tribunales, qué médicos mandan menos clientes a la Recoleta y qué ingenieros o constructores se distinguen por la estética de sus proyectos y la solidez de sus construcciones. Por lo demás, quien desee convencerse de que entre nosotros esos diplomas distan mucho de ser una garantía, no tiene más que leer los artículos que el doctor A. Colmo viene dedicando estos días, en «La Prensa», al nuevo plan de estudios de la Facultad de Derecho.

Lejos de mí el suponer que no hayan de tenerse en cuenta los títulos y diplomas; por esto hago mías las palabras del eximio orador italiano que he citado antes: «Si los diplomas para las profesiones han de abolirse, a nadie ciertamente se le ha de prohibir el buscar un diploma, o mejor un atestado de su doctrina otorgado por una universidad del estado o libre, o por uno o por más doctos, como estime más conveniente. Ese atestado recibirá su valor de la fama de aquellos que lo otorguen. Este no es un testimonio, como el diploma de la universidad, de haber estudiado y poder ejercer una profesión, documento falso, como ya he demostrado, sino que es un documento de competencia científica, que difícilmente puede ser falso, porque redundaría en grave desdoro de los hombres célebres en ciencia o en letras, que por ventura lo hayan otorgado: negándose a darlo, no se impedirá a quien lo solicita el ejercer una profesión, sino que se negará solamente a declararlo docto, esto es, hombre superior al común de los demás, y darle reputación y lustre».

Más aún; el mismo eximio orador es partidario de que se conserve el diploma para el ejercicio de ciertas profesiones; pero quiere que los que se presentan a examen ante una universidad, sea del Estado, sea libre, para conseguir el diploma, no sean obligados a declarar en dónde han estudiado. «Una vez, dice, que debe sujetarse a examen para obtener el diploma ¿qué importa el lugar y los maestros con quienes ha estudiado? Si sabe, sabe; y si no sabe, no sabe, cualquiera que sea el lugar y los maestros que le han enseñado. De este dilema no se sale: o el saber de alguno depende del lugar y de los maestros que ha tenido, lo cual es contra razón,

y entonces no hay para qué sea examinado; o el saber no depende de esto, como es conforme a razón, sino del propio ingenio y estudio, y entonces es justo que se examine, y según el grado de sus conocimientos conseguirá o no el diploma».

Si he decir francamente mi opinión, yo estaría por la libertad omnímoda, al estilo de Inglaterra y más aun a la manera norteamericana; pues en realidad de verdad los títulos y diplomas universitarios prueban a lo más que el que los posee tuvo quizá un momento feliz en la hora que fué examinado, o que si anduvo a trompicones conservó suficiente constancia para no arredrarse por unos tumbos más o menos; y, con unos cuantos fracasos y unos cuantos manotones, consiguió ponerse a flote y salir a la orilla sin ahogarse. Multiplicó los cursos y abonó muchas matrículas, que no entraban en sus cálculos; pero al fin puede ostentar el suspirado título de doctor, que le habilita para perder pleitos, o mandar al otro mundo a los clientes, sin que la policía tenga acción en sus desmanes: a no ser que se contente con propinar drogas innocuas, que si no sanan al enfermo, tampoco lo precipitan prematuramente en las regiones de la eternidad.

Pero no ignoro el poder de los prejuicios; y estoy íntimamente persuadido que el día en que las Cámaras sancionasen una ley de libertad omnímoda de enseñanza, empezando por suprimir el Ministerio de Instrucción Pública, desconocido en Inglaterra y en Norte América, y dejando que cada cual se las compusiese como Dios le diese a entender, creerían muchos que se derrumbaban las bases del edificio social. Tenemos experiencia en las demás profesiones; como observó hace poco con d'Ondes Reggio: zapateros, sastres, carpinteros, albañiles, plateros, etc., se examinaban antiguamente y tenían título, sin el cual no podían ejercer su profesión. Llegó un día en que el público quiso constituirse en examinador de esos profesionales y con el olfato de que nos ha dotado la naturaleza fué la gente dándose cuenta de que no eran peores los artefactos que salían de manos de los no titulados, y aquellos títulos cayeron en desuso y los productos de la industria mejoraron en calidad y se abarataron en precio; y hoy un modesto jornalero goza de las comodidades que en otro tiempo estaban reservadas a los acaudalados y mimados de la fortuna. Y vino la igualdad de profesiones, y se entabló la libre concurrencia, y se perfeccionaron las artes, y se desarrolló la industria, y se engrandeció el comercio. Es

cierto que el otorgar esos títulos era prerrogativa de los gremios y de ningún modo monopolio del Estado; por eso fué más fácil a la opinión pública derrumbar un edificio que se sostenía con columnas de papel. En la enseñanza será más difícil, porque el Estado defenderá a todo trance su monopolio; y los que viven del presupuesto cerrarán los ojos a la luz de la evidencia, que pone de manifiesto lo inconcebible de tal sistema, para defender una situación tan absurda como se quiera, pero que les deja libres en la cátedra, sin antagonismos ni rivalidades.

Sé muy bien que el país no está preparado para la libertad absoluta; por esto creo que debemos, por ahora, hacer una distinción entre los «títulos académicos y los títulos profesionales». Permítaseme, por tanto, parodiar, aplicándolas a nuestro país, unas consideraciones que Ruiz Amado escribe para el suyo (1):

¿Qué inconveniente serio puede haber para practicar «lealmente» el precepto de nuestra ley fundamental, distinguiendo el «título profesional» del «grado académico», reservando al Estado la colación del primero y entregando el segundo a la «libre iniciativa» de las corporaciones docentes, oficiales y extraoficiales?

Esto es lo único que pedimos, en nombre de la libertad y con la Constitución en la mano, cuando reclamamos la «libertad de enseñanza», la «libertad académica». Pedimos que se haga posible al art. 14 de nuestra Constitución, que: «todo ciudadano pueda enseñar», sin límite ninguno en los grados o géneros de la enseñanza Pedimos, en virtud del mismo artículo, que se deje a cada cual «aprender» su profesión cómo y dónde mejor le parezca. Pero respetamos la limitación, que nos parece muy razonable, en el ejercicio de las carreras facultativas, y queremos que el Estado se reserve «efectivamente» la «colación de los títulos profesionales», no abandonándola a los claustros universitarios, cuyos doctores deban ir, lo mismo que los doctores de cualquiera universidad libre, a solicitar del Estado el «título profesional», mediante la «prueba de aptitud» debidamente verificada.

Y nótese lo que ya arriba hemos advertido: que no es lo mismo la «competencia científica» (única que en la universidad se adquiere) que la «aptitud profesional»; la cual, aunque reclama cierto grado de la primera (para que las profesiones no queden en ma-

(1) «Razón y Fe», tomo 21, página 28.

nos de rábulas y practicones), exige no menos imperiosamente una preparación «inmediatamente» ordenada a la práctica.

Por estas razones entendemos que la «ley orgánica» de Instrucción Pública que realice honradamente las libertades contenidas en el art. 14 de la Constitución, ha de comenzar por distinguir el «titulo profesional» del «grado académico». Este se ha de dejar a cada corporación o establecimiento docente; pues, en realidad de verdad, y omitidos convencionalismos burocráticos; «¡no vale más» de lo que vale el tribunal que lo otorgó, cualquiera que fuere la autoridad política que lo patrocine! ¡Lleve cada título de doctor el «nombre» de la entidad docente que lo hubiere expedido y haya bachilleres por Catamarca y doctores por Jujuy! ¿Qué inconveniente pudiera seguirse de esto? Pero todos ellos, doctorados y sin doctorar, por San Juan y por La Rioja, si quieren ejercer una «profesión facultativa», vayan luego a pedir la autorización al único que puede darla, porque es el único que posee la «autoridad» en materias civiles. ¡Vayan al Estado!

Y el Estado forme tribunales y «establezca las condiciones de los que pretendan obtener tales títulos y la forma en que han de probar «su aptitud». Su aptitud, se entiende, «para el ejercicio de las profesiones»; no una aptitud meramente teórica o científica.

Y para esto llámense a formar parte de los tribunales, personas capaces de garantizar esta «aptitud profesional», como lo son los catedráticos para acreditar la competencia científica. ¿Y quiénes son estas personas? Indudablemente los que ejercen las mismas profesiones con loa y crédito universal del público y de sus colegas.

Por lo cual entendemos que, en tales comisiones examinadoras, se debería dar representación a «tres elementos»: la Ciencia, la Profesión y la Sociedad. En el primer concepto habrían de intervenir en ellos algunos catedráticos o personas versadas en la enseñanza científica; en el segundo una delegación de los colegios profesionales, y en el tercero una o más personas competentes que no pertenecen ni al colegio profesional ni a la universidad.

Hasta aquí el ilustre pedagogo.

Por lo dicho se ve con toda claridad que el problema de la enseñanza tiene una solución tan fácil, que no hay más que querer poner manos a la obra. Dése libertad, mucha libertad, omnímoda libertad, para que cada cual ordene sus estudios como crea de re-

sultados más eficaces; y cuando se juzgue preparado, si es que quiere seguir una carrera, averigüe la Facultad si lleva o no la preparación conveniente. Cuando el alumno universitario se crea con los suficientes «conocimientos teóricos» y los indispensables «ejercicios prácticos» para conseguir un título, que le habilite para el ejercicio de la profesión, solicite del Estado la prueba correspondiente, y acredite ante el tribunal oficial, independiente del claustro de profesores, la competencia científica de que se cree estar en posesión. Con esto los establecimientos docentes adquirirán vigor, si es que realmente circula por ellos savia de vida; o se agostarán y morirán, si sólo se sostienen con inyecciones ficticias, y convencionalismos burocráticos. Oponerse a esta solución es confesar de plano su propia nulidad para las funciones docentes.

Saludo al Sr. Ministro con mi consideración más distinguida.

IX

Excmo. Sr. Ministro:

Creo que ya es hora de poner término a esta serie de cartas, en las que, si no con la detención que la materia se merece, por lo menos con toda la buena voluntad que me arrastra hacia la juventud y con todo el interés que me lleva hacia el bienestar y progreso del país, he tratado de presentar las soluciones que he creído más lógicas y aceptables para los múltiples problemas que plantea la cuestión importantísima de la Enseñanza Secundaria. Problemas cuya solución se impone de un modo especial entre nosotros; pues con ese afán desmedido de imitar sin reflexión y trasplantar inconsideradamente cuanto se conoce del extranjero, hemos llevado la enseñanza al desconcierto más bochornoso que pueda darse; y estamos sacrificando, una en pos de otra, esas hornadas de juventud que ingresan y salen de los Nacionales, para ingresar a su vez en la Universidad, y salir de ésta, como salieron de aquéllos, con el desencanto en el alma y el hastío en el corazón.

Yo conceptúo un crimen de lesa Patria el que viene cometiendo el Ministerio de Instrucción Pública, desde hace unos treinta años, tejiendo y destejiendo planes, con una inconstancia febril, rayana en la locura, por dejarse arrastrar del prurito de innovaciones inconsideradas, sugeridas tal vez no por profesionales de conciencia, sino por verdaderos aficionados, quienes sin más bagaje que una jira de turista en tren rápido por Europa, y una ojeada poco menos que inconsciente a unas memorias recogidas al azar, han vuelto al país ridículamente hinchados; y con una audacia punible, se creen capaces de encaminar la Instrucción Pública, como acometerían, si se les llamase a ello, la construcción de un acorazado, o se lanzarían a dirigir las rúbricas de un Oficio solemne en la Catedral.

Ya en mi primera carta dije bastante del concepto que se merecen esas «reformas a priori», con las que se convierte en campo de experiencias a esa pobre juventud, que ha de ser la nación de mañana, y que encierra el elemento intelectual, llamado a dirigir los destinos del país. Basta ya de aplicar sistemas improvisados, que han logrado tal vez seducir a los ministros de Instrucción Pública o a los entrometidos a asesorarles, sin preparación pedagógica conocida.

Ensáyese en buen hora un cultivo de nuevos vegetales, traídos de las vírgenes selvas del Africa o de la Oceanía; háganse cuantas experiencias se quiera de nuevos aparatos y máquinas, para cerciorarse del resultado que producen. Pero respétese «al hombre», y respétese, si cabe, mucho más «al niño»; pues con esos tanteos a ciegas se están malogrando las fuerzas vitales de la nación.

Digámoslo sin rodeos y aunque nos cause rubor el confesarlo. ¿Qué hombres de verdadero valer nos han dado las facultades en treinta años a esta parte? Yo, señor Ministro, tiendo la vista atrás y me vienen por docenas a la memoria los nombres de estadistas, de abogados, de profesores, que son honra de nuestra Universidad y de nuestro Congreso. No tengo por qué nombrarlos; pues están en los labios de todos los que conozcan el movimiento intelectual del país: y en las paredes de los respectivos establecimientos penden sus retratos, para recibir el homenaje de veneración que repite y perpetúa su recuerdo. Y, sin embargo, esos hombres se formaron con planes a la antigua. No se les dictaron, como se dictan hoy, diez o doce asignaturas en un curso, sino que se creía bien ocupada su actividad con tres o cuatro. En cambio, salían de los Nacionales sabiendo lo que se les había enseñado; y sobre todo, salían con sus facultades robustecidas y con plena conciencia de sus aptitudes, para abrirse camino en cualquiera de las sendas del saber a que los llevaba su afición.

Es realmente algo que apena ver a los jóvenes de hoy recorrer los cursos, uno en pos de otro, y salir de los Nacionales con verdadero hastío y sin rumbo fijo, para encaminarse a la primera Facultad que les sugiere el capricho, en busca de un diploma, que los habilite para ganarse la vida. Y lo que tal vez es más sensible, véseles salir de la Universidad, con un desencanto glacial, dando un suspiro profundo de satisfacción, no tanto por haber llegado al tér-

mino de la carrera, como porque al fin se ven libres de lo que han tenido que recorrer con una indiferencia escéptica, sin que haya logrado cautivar su interés. Y no se me diga que recargo las tintas del cuadro; pues mi actuación diaria y constante con toda clase de alumnos universitarios, más bien me persuade que estoy muy distante de haberme acercado a la realidad.

Es, señor Ministro, un crimen de lesa Patria, mantener la enseñanza en el tren en que hoy marcha, y arrojar a la calle los millones del Presupuesto, arrancados a los bolsillos de los contribuyentes, para obtener resultados completamente nulos. Y note el señor Ministro que he dicho la «enseñanza»; porque no es mi ánimo limitar el desquicio a la Secundaria, sino que, con toda conciencia, y con perfecto conocimiento de causa, extiendo mi censura a la Primaria y no menos a la Universitaria. Y no hablemos de la Normal; porque a ésta ni sus propios adeptos le niegan la descalificación más completa.

Pero se me dirá que el Consejo de Educación y el de la Universidad son autónomos, lo mismo que las Facultades; y que la misma enseñanza Normal está hoy fuera del alcance del Ministerio de Instrucción Pública. Esto es muy cierto; y por lo mismo sólo por necesidad lógica he tratado de ello en estas cartas, encaminadas principalmente al estudio de los problemas que sugiere la Enseñanza Secundaria: pero se halla ésta tan ligada con la Superior, que no sólo no puede perdérsela de vista, al estudiar el modo cómo deba organizarse, sino que la solución que he venido patrocinando, y que deberá adoptarse, como única racional y necesaria, el día que se quiera encaminar por la verdadera senda, las abarca a todas sin excepción.

Viniendo ahora a resumir todo mi trabajo, he tratado de demostrar que la Enseñanza Secundaria debe proponerse la «cultura general», como medio para conseguir el fin primario, que debe ser «la educación». Basta, pues, de enciclopedismos arbitrarios y absurdos, y trátese muy de veras, ante todo y sobre todo, de «hacer hombres».

Como medio el más apto para conseguir, de un modo razonable, esta cultura, y de conformidad con el proceso que la naturaleza misma sigue en el desenvolvimiento gradual de las facultades anímicas del hombre, he demostrado que deben adoptarse las lite-

raturas clásicas, sobre todo la latina, y han de rechazarse, no sólo por inútiles para ese objeto, sino también por contraproducentes, las matemáticas y las ciencias naturales. Cuando el alumno ha adquirido el suficiente desarrollo en sus facultades sensitivas, deben robustecerse sus facultades intelectuales, con un ejercicio gradual apropiado: y para ello, ningún instrumento más apto que la filosofía, comenzando con la lógica, para continuar con la cosmología y psicología, y poniendo por remate y corona la metafísica y la teodicea. Mientras el alumno se halla en este período de formación y robustecimiento intelectual, puede internársele en el campo de las matemáticas y de las ciencias, así físicas como naturales, con lo cual quedará perfectamente completo este período, que con toda propiedad, podemos llamar científico.

Este es el único proceso racional, puesto que es también el único que está en perfecto acuerdo con el proceso evolutivo del hombre. Salirse de él, es querer enmendar a la naturaleza; y como ésta se muestra siempre muy celosa de sus fueros, paga con el fracaso más bochornoso todos los atentados que se pretenda cometer contra ella. Abandonar, pues, este cauce, es malograr esfuerzos y dinero: y, lo que es peor, y casi diría criminal, es matar en germen las energías de la juventud, para regalar al país generaciones anémicas de espíritu, sin más ideales que los rastreros de buscarse el pan de cada día, ni más aspiraciones, que plegarse al parasitismo del presupuesto, como medio de gozar la vida, aunque sea a costa de la dignidad y la honradez. De aquí esa carencia casi absoluta de hombres de Estado, esa ausencia de verdaderos intelectuales, esa falta de iniciativas, que traen por consecuencia el abandonar a manos extrañas las energías vitales del país, que explotadas por el extranjero, hacen que los beneficios abandonen nuestras fronteras y se alejen de nuestras playas, para engrosar capitales y sociedades mercantiles, que nos miran como país de conquista.

Y no sigo, señor Ministro, enumerando las tristes consecuencias que todos estamos palpando. Básteme haberlas insinuado, para hacer comprender que el problema de la formación de la juventud es más transcendental y de desequilibrios y trastornos más graves y funestos de lo que a primera vista podría suponerse. Por esto se impone una solución radical y pronta. Implantarla cuanto antes, será obra benemérita y patriótica.

Pero, ¿cuál es esta solución?

A ella he dedicado cuatro de mis cartas. Ya he demostrado en primer lugar que dicha solución no la constituye en manera alguna el Plan de estudios. En efecto, ¿qué influencia puede ejercer en la cultura del joven, que estudie, por ejemplo, el francés antes que la historia patria, o que preceda la geografía al estudio de las matemáticas? Otra cosa no menos ridícula es colocar todas las asignaturas en el mismo nivel de importancia; y que por exigir ahora los planes la caligrafía, que antes no se creía necesaria, un alumno aplazado en ella no pueda pasar a un curso superior, o rendir exámenes, si la tiene previa, lo mismo que si se tratase de física o de filosofía. Convengamos también en que hay alumnos naturalmente incapaces de manejar el compás o el tiralíneas, y que por consiguiente no aprobarán el dibujo en toda su vida, sino es que, con una benevolencia rayana en lo ridículo, y por lo mismo altamente desmoralizadora, el examinador se dé por satisfecho con unos cuantos garabatos. Sin embargo ese alumno, incapaz de trazar una recta, se siente dotado de excelente inteligencia y con una inclinación irresistible al estudio de cuestiones filosóficas e históricas; y joven como es, sueña en ser un jurisconsulto de fama tal que deje chiquito a Vélez Sársfield. ¿Seremos tan inexorables con ese joven que lo tengamos amarrado un año y otro año a los bancos del Nacional, porque no tiene aptitud para el dibujo? Hay jóvenes incapaces de hacer una suma, si no es a fuerza de trompicones y enmiendas: si llegan a geometría, jamás alcanzarán a ver clara en el pizarrón la igualdad de las aristas de una pirámide rectangular: sin embargo, cada vez que pasan por la calle de Córdoba y ven el bullicio con que los alumnos salen de la Facultad de Medicina, piensan que muy pronto serán también ellos uno de tantos, y lanzan una mirada de satisfacción al Hospital de Clínicas, porque presienten allá dentro, para día no lejano, un vasto campo de actuación, que les dará un renombre con que lleguen a eclipsar a Rawson o a Pirovano. ¿Habrán de agostarse en flor las esperanzas de esos jóvenes porque no ven sino geroglíficos en las fórmulas de álgebra y sienten vértigos y desvanecimientos con sólo tomar en las manos una tabla de logaritmos? ¿Desde cuándo acá el estudio de los códigos se ha hecho imposible sin el dibujo, o qué relación existe entre el diagnóstico acertado de un médico o el bisturí manejado con destreza y el estudio de las matemáticas?

Es todo esto tan evidente, que desde luego salta a la vista lo absurdo de querer que todos los jóvenes pasen por las horcas caudinas de un mismo Plan de estudios. ¿Cómo se puede evitar ese absurdo? Ya dí el remedio en una de mis cartas: abandonando sin demora la ridiculez y convencionalismo del «examen por asignaturas». Venga de una vez, señor Ministro, el «jarabe de la libertad» que es el único capaz de curar las indigestiones estudiantiles, ocasionadas por la ingestión de asignaturas que no condicen con la fuerza asimiladora de todos.

He reclamado en una de mis cartas «libertad, mucha libertad, toda la libertad» que da el artículo 14 de nuestra Constitución a todo ciudadano «para enseñar»: ahora reclamo la libertad que, con la misma amplitud, otorga la Constitución a todo ciudadano «para aprender».

Ya desde la primera de mis cartas he venido hablando contra el enciclopedismo de la enseñanza: ese arte de nuestros planes de estudios para hacer pedantes, capacitados para mezclarse en todo, porque han oído hablar de todo, y que sin embargo son incapaces de acertar en nada, porque es imposible asimilar lo que se ha tratado de ingerirles. Es que nuestros ministros de Instrucción Pública y la colección de aficionados que ésta ha llamado a colaborar en los planes de estudios, han creído que iban a hacer una triste figura ante el país; y no han vacilado en sacrificar las generaciones de jóvenes a la pedantesca vanidad de una supuesta suficiencia. «Monumento de pedantería» ha llamado con toda razón, no hace muchos días, a los programas, un crítico que demuestra plena competencia en unos artículos que ha publicado «La Nación».

Es que ministros y muñidores de programas han pretendido que los jóvenes saliesen de los Nacionales con toda la preparación especial que exige cualquiera de las carreras que pudieran emprender, y naturalmente vino el atentado de la multiplicación de asignaturas, que los redactores de programas se encargaron de agravar. Es el primer golpe de muerte que se asestó a la enseñanza en 1884. Más tarde se creyó salvar a la paciente acortando un año de estudios, para que cada Facultad lo tomase como preparatorio, dictando en ese año aquellas materias que creyese más indispensables a la índole de sus estudios: pero el mal, lejos de remediarse, se agravó de nuevo; pues los ministros y sus presuntos asesores pedagogos recargaron los años con nuevas asignaturas, los progra-

mas adquirieron proporciones kilométricas, y las Facultades, olvidando el carácter de preparatorias que debían tener las materias establecidas en un principio como tales, las incorporaron de lleno a sus cursos, para darles todo el tecnicismo y amplitud de materias de Universidad. El doctor Fernández, en su corto paso por el Ministerio de Instrucción Pública, quiso poner remedio a tanto mal, limitando la enseñanza general a cuatro años, y estableciendo tres más con orientaciones directas a cada una de las Facultades universitarias: de este modo la enseñanza quedaba dividida en dos períodos: uno, de cuatro años, para la cultura general y otro, de tres, como preparación inmediata para la carrera que el alumno deseaba emprender. Pero este plan no llegó a implantarse en todo su desenvolvimiento y adolecía de tres gravísimos defectos: uno, la aglomeración de materias; otro, el examen por asignaturas, que todo lo esteriliza, y otro, peculiar suyo y no menos serio, que el alumno a los 15 ó 16 años había de resolver la elección de carrera; con la agravante de tener que perder los tres años invertidos en la preparación, si por cualquier motivo se veía precisado a cambiar de rumbo en la orientación de sus estudios. Desde entonces hasta la fecha cada Ministro de Instrucción Pública se ha creído en el deber de afrontar la solución del problema; pero el problema queda todavía en pie, como un enigma sin solución atinada, y estará así mientras los Ministros, o mejor el Congreso, no se decida a orientar la enseñanza por la única senda en que vive y se desenvuelve lozana: la libertad.

Es indiscutible que el desarrollo científico moderno requiere, para penetrar en la Universidad, que es el santuario de la ciencia, un bagaje más particular de conocimientos que el que podía exigirse en la antigüedad. Hoy no bastan los meros conocimientos, por profundos que quiera suponérseles, de las lenguas materna, latina y griega, con filosofía racional y nociones de historia natural y matemáticas, que era lo que exigían los antiguos para emprender la Teología o penetrar los secretos de Galeno o Justiniano, único caudal de los conocimientos de la humanidad. Precisamente por eso, la Segunda Enseñanza de hoy, sin apartarse del carácter de cultura y formación, que es su fin primordial, no puede prescindir de ciertos conocimientos científicos, que sirvan para despertar las aficiones y aptitudes del alumno, y orienten sus rumbos, si es que lo desea, hacia la Facultad universitaria de su predilección. Pero de aquí

a esa enciclopedia de asignaturas y a ese laberinto de programas monstruosos e indigestos hay una distancia insalvable. Se dan en este país, que bien pudiéramos llamar de precocidades con media corta, programas de enseñanza primaria, mucho más extensos que los de igual asignatura de los Nacionales; y si esos alumnos que a los 12 ó 13 años salen airosos del sexto grado poseyesen en realidad lo que suponen sus programas, podría muy bien prescindirse de muchas asignaturas en los Nacionales. Pero éstos, a su vez, no quieren ser menos; y dictan varias materias, aunque parezca increíble, con más extensión que en las Facultades. Quien no esté en las interioridades de estos asuntos creerá que esto, si no es un atentado a la verdad, es por lo menos una exageración; pero ahí están los alumnos de medicina y de ingeniería, quienes, con los programas de química, física e historia natural en la mano, dirán si se trata o no de un hecho real, cuya comprobación está en manos de quien quiera hacerla. Nadie, pues, extrañará que en Europa, un profesor a quien se buscaba para preparar dos niños de una familia argentina, uno de los cuales se sienta hoy en el Congreso de la Nación, exclamase al ver los programas cuyo desarrollo se le solicitaba: «O los niños argentinos son un portento de ingenio, o ustedes son unos locos de atar». A los que tenemos alguna práctica de la enseñanza nos demuestra la experiencia que, aunque se dan jóvenes muy despiertos, tomados sin embargo en conjunto, hay casos en que la primera parte de ese dicho, dista mucho de ser una realidad; queda, pues, en pie la segunda, que regalamos toda entera, como de su propiedad exclusiva, a los muñidores de planes y programas, quienes en la mayoría de los casos, no saben, o no quieren saber, lo que traen entre manos.

No extrañe, señor Ministro, este lenguaje: lo dicta la indignación que he concentrado en mi larga carrera de profesor, al ver malogrados tantos sacrificios por parte de los que hacen de la cátedra una profesión emprendida y desempeñada a conciencia; al ver esterilizarse tantas aptitudes juveniles que esas cátedras no pueden estimular y tantas fuerzas vivas de juventud, que se pierden en el vacío y en la inercia, por las trabas de planes y programas, fraguados en la ineptitud o pedantería de las regiones burocráticas.

Acábese de una vez con ese funesto estampillado oficial, que

anula el elemento tal vez más profícuo que encierra la enseñanza en el país.

Y al hablar así, permítaseme que lo haga sin rodeos y sin reticencias, que no condicen con la franqueza de mi carácter, y séame lícito de una vez salir por los fueros de la enseñanza privada.

Precisamente nuestro país es de los que, hoy por hoy, menos están en condiciones de tener una enseñanza oficial satisfactoria. Lejos de mí el pretender ofender a nadie; pues sé muy bien, y me complazco en reconocerlo que los establecimientos oficiales cuentan con profesores competentísimos en sus materias; y que las excepciones, si las hay, no restan fuerza alguna a la regla general. Pero es que para ser buen profesor, no basta poseer la asignatura; y precisamente los más sabios son a veces medianos o pésimos profesores; pues suelen remontar su vuelo a las alturas de su inteligencia, y no comprenden que pueda haber oscuridades en lo que ellos ven con toda la claridad de su talento. La cátedra es una profesión, para cuyo acertado desempeño vale muy poco la ciencia, si no va acompañada de cualidades pedagógicas especiales. Para ser buen profesor, es menester «saber enseñar»; y esto no se aprende sin una vocación decidida y un ejercicio continuado.

Ahora bien; por más inyecciones de Presupuesto que el señor Ministro propine al Instituto del Profesorado, no conseguirá levantarlo de la anemia que lo consume; ni dejará de ser una institución en quien no creen ya ni los que la fundaron, ni mucho menos los que la frecuentan, ni tal vez los mismos que la dirigen, en virtud de pingües contratas; y la razón no puede ser más clara. Mientras no se doten las cátedras oficiales de una retribución que llene las necesidades de la vida y descargue al profesor de las atenciones imprescindibles de la subsistencia, el profesorado oficial entre nosotros no será sino un medio de llenar un vacío en el presupuesto de la vida doméstica; y por lo mismo, el profesor, obligado necesariamente a dedicar el tiempo y la atención a los otros renglones que integran dicho presupuesto, restará a la cátedra, que constituye el mínimum de sus entradas, todo el tiempo y la atención que le permita su obligación estricta, para dedicarlo a otros trabajos que representan para él sumandos de mayor valor absoluto en la suma total de esas entradas de su balance mensual. En cambio, hay profesores particulares, que desligados por completo de las preocupaciones de ese presupuesto, y haciendo de la ense-

ñanza la ocupación preferente de sus atenciones, dedican todo el tiempo y todas sus energías a un ejercicio que han abrazado con verdadera vocación y cariño.

Pero hay aún más, señor Ministro. De los profesores oficiales, los que hayan pasado por las aulas del Instituto del Profesorado, que son los menos, aun entre los de la Capital, y aun los mismos que hayan adquirido en él el diploma con toda legitimidad, habrán recibido a lo más unas lecciones teóricas de Pedagogía, y a lo sumo habrán dado alguna lección práctica. Con este bagaje mínimo van a dictar su clase, en espera de que la experiencia les dé algún mayor conocimiento del modo de conducirse con los alumnos, para que éstos, siempre en acecho con el fin de llevar sus tareas lo más regocijadamente que pueden, no esterilicen la ciencia y el trabajo del profesor. Queda, pues, éste librado a sus propias iniciativas, y tratará de ir tirando lo menos mal que pueda, con sus aciertos o con sus errores: los alumnos le respetarán o le darán manifestaciones más o menos bulliciosas de su desagrado, que tratará de sofocar con las sanciones disciplinarias que el reglamento pone en su mano: pero siendo cierto, como lo es, que «la autoridad se conquista mas no se impone», resultará que ese profesor será un verdadero mártir en su cátedra, con menoscabo del aprovechamiento de sus alumnos. Tal vez, y esto en casos muy extremos, la dirección del establecimiento se verá en la obligación de hacer alguna advertencia al profesor; pero la delicadeza misma de la situación suavizará de tal modo las asperezas, que sirva solamente para salvar las apariencias y evitar responsabilidades ulteriores.

No sucede así cuando se trata de las instituciones privadas docentes, a que me refiero. Sus individuos son admitidos en ellas con verdadera selección, para dedicarlos por una larga serie de años a estudios fundamentales, y luego a aquellas materias más acomodadas a su inclinación e ingenio. Puestos en las cátedras, son guiados constantemente en ellas por un experimentado director de estudios y por un rector. Pero como no es lo mismo «poseer una ciencia que saber enseñarla», sus superiores, responsables de la marcha del establecimiento y del aprovechamiento de los alumnos, no pierden jamás de vista el modo con que cada profesor procede en su clase. A las lecciones teóricas de pedagogía que el profesor toma de tratados especiales, se añaden las prácticas, adquiridas por una larga experiencia, no sólo del niño en general, sino del carác-

ter y peculiaridades de la región en que se dicta la cátedra: y si con todo esto no se habilita, se le sustituye por otro, para que se dedique a ocupaciones más en consonancia con sus aptitudes. Añádase a todo esto que el profesor oficial no tiene, ni puede exigírsele que tenga otro fin en la cátedra sino el enseñar sus asignatura; mientras que el profesor privado a que me refiero, toma la enseñanza como un medio para encaminar principalmente sus miras a la educación del alumno. He aquí descifrada con toda claridad la clave que explica los éxitos reales y evidentes de la enseñanza privada, a pesar de las trabas oficiales que entorpecen su acción, y por qué las familias, que se preocupan de la educación de sus hijos, la prefieren y preferirán siempre a la enseñanza oficial.

No deja, sin embargo de denigrarse a la enseñanza privada, suponiendo que sus fines no los informa el «puritanismo» que acabo de suponer, sino que se ocultan en el fondo miras mercantiles, que convierten esa enseñanza en una industria muy lucrativa. Ya salió, señor Ministro, aquello de la industria, que suele oirse más de una vez cuando se trata de denigrar a la enseñanza privada.

En primer lugar, yo creo, señor Ministro, que esa industria no debe dejar tan pingües rendimientos como crea la fantasía. Para no salir de la Capital, y limitándonos al período de estos últimos treinta años, de que somos testigos oculares, hemos visto aquí surgir por docenas los establecimientos de enseñanza privada, y los hemos visto también desaparecer en la misma proporción, no quedando apenas en pie sino los regidos por Congregaciones religiosas. Es que éstas, tienen una industria muy particular. En primer lugar sus profesores domésticos no cobran sueldo: éstos además tienen un presupuesto muy reducido para subvenir a sus gastos; y no puede ser de otra manera, pues ni llevan trajes muy costosos, ni derrochan en diversiones y pasatiempos, por honestos e inocentes que quiera suponérselos; y sobre todo, poseen la industria de llevar la administración con toda la economía y escrupulosidad que dicta una conciencia timorata; así, pues, nada extraño que puedan cerrar siempre sus balances con beneficio, modesto si se quiere, pero que acumulado de año en año, logra contribuir a la mejora del establecimiento, y a enriquecer los museos, gabinetes, laboratorios y material de enseñanza, hasta elevarlos al mismo nivel, por lo menos, de los establecimientos oficiales.

¿Qué se pretende, pues, al decir que la enseñanza privada es

una industria? ¿Se quiere significar que sus establecimientos cobran la enseñanza que dan? Entonces la enseñanza oficial no sólo será también una «industria», sino que será industria de mala fe; pues no se contenta con obligar a que abonen matrícula (que es una forma de cobrar la enseñanza) sus propios alumnos, sino que la exige de los incorporados, a quienes no imparte enseñanza de ninguna especie, y de los cuales reporta sumas bien crecidas. ¿Se pretende decir que los profesores de la enseñanza privada perciben sueldos, con lo cual demuestran que no se dan al culto desinteresado de la ciencia? Le agradecería al señor Ministro que averiguase en la Contaduría del Ministerio cuántos y quiénes son los profesores oficiales, cuyas planillas quedan sin liquidar a fin de mes; y prometo escribir el artículo más encomiástico que me sea dado, y hacerlo publicar en todo los diarios, para que nadie ignore tanto desinterés, desprendimiento y amor al arte. ¿No le parece, pues, señor Ministro, que eso del industrialismo de la enseñanza es una necedad supina, con que se quiere denigrar a los colegios particulares?

Pero hay aun más, señor Ministro. ¿El presupuesto de Instrucción Secundaria abona mucho en favor de la supuesta gratuidad de la enseñanza que se da en los Nacionales? Ya sabemos que la palabra presupuesto es un eufemismo para significar el bolsillo de los contribuyentes. Esto quiere decir que todos los ciudadanos, vayan o no vayan a recibir la instrucción oficial, tienen que contribuir a los gastos nada escasos con que se costea, y abrir el bolsillo para que, como demostré, con la estadística oficial, en la sexta de mis cartas, se inviertan en la Capital 25 pesos diarios por cada alumno; 83 pesos en Catamarca; 34 pesos en La Rioja; 108 pesos en Jujuy; y por término medio, en todos los Nacionales de la República, 28 pesos diarios por cada alumno. Todo esto sin contar el lujo que se dan algunos Nacionales de tener tantos profesores como alumnos, o por lo menos, como sucede en varios de ellos, un profesor para cada dos o tres alumnos. Confieso de buen grado, señor Ministro, que esta situación no es en manera alguna de industrialismo; a lo más será de prodigalidad, con vistas a la bancarrota.

En cambio, es preciso no ignorar que las pensiones de los colegios dirigidos por Congregaciones religiosas no son por la enseñanza, sino para subvenir a la manutención de los alumnos y para cubrir las demás erogaciones, no pequeñas, que exige el sostener

en buen pie de conservación sus edificios, el servicio indispensable para los alumnos y los mil capítulos de gastos, nada despreciables, que ello importa: pues como no viene en su ayuda el presupuesto oficial para llenar esos huecos, tienen que exigirlo, como es de toda justicia, a los alumnos.

Pero internémonos en otro punto no menos importante de esta industria. Cuando una familia, falta de recursos, quiere educación, enseñanza y hasta manutención gratuita para sus hijos ¿a qué puerta llama sino a la de esos Colegios? ¿Saben esos denigradores inconscientes de la enseñanza privada, cuántos son los alumnos que admiten cada año esos Colegios religiosos, o gratuitamente del todo, o con rebaja notable de pensión, en beneficio de familias ayer pudientes, hoy llenas de privaciones, que habrían de dejar sus hijos sin carrera: o bien en provecho de niños de talento, que se labran un porvenir honroso en los estudios, y cuyos padres, sin embargo, o no existen, o no podrían hacer frente a las erogaciones que esos estudios les importarían, aun hechos en la supuesta gratuidad de los Nacionales? Yo sé, señor Ministro, de un Colegio, para el cual esas gratuidades y rebajas importan cada año una suma jamás inferior, y muchos años muy superior, a 10.000 pesos; sin contar la mayor parte de los alumnos externos, exentos de una pensión, mezquina si se quiere, pero que antes no tenían, y que hubo que establecer a pedido de familias, a quienes molestaba la gratuidad del Colegio.

Además de todo esto, y limitándome a la Capital, no sé de ningún colegio de Congregaciones religiosas docentes que no tenga parte del mismo establecimiento dedicado a enseñanza primaria. Sus alumnos no sólo la reciben enteramente gratuita, sino que a muchos los proveen de libros y demás útiles que la escasez de recursos les impide proporcionarse. Como además su personal docente no siempre es bastante numeroso para dedicarlo a esta labor, tienen casi siempre que echar mano de suficientes profesores particulares, cuya retribución representa al año muchos millares de pesos. Y aquí tenemos otro capítulo del supuesto industrialismo de la enseñanza que ejercen las corporaciones docentes.

Ante la evidencia de estos hechos, que son patentes a todo el mundo, nadie podrá negar que estos señores son muy malos industriales; y puesto que sus balances no deben de acusar beneficios

muy pingües, es preciso convenir que harían mejor en dedicarse a industrias más lucrativas.

Cese, pues, de una vez, señor Ministro, esa imbécil cantinela del cacareado industrialismo de la enseñanza; y si tan persuadidos están de sus pingües beneficios, no tienen más que abandonar la profesión a que actualmente se dedican, para emprender una industria, que, según ellos, ofrece medio tan fácil y seguro de llenar los bolsillos en poco tiempo. Ea, señores envidiadores de la industria de la enseñanza, emprended cuanto antes el negocio: no temáis la competencia: la población escolar es muy numerosa y Buenos Aires da para todos los gustos: un poco de paciencia y quedáis hechos millonarios. Pero permitidme un consejo; antes de abrir el boliche, asesoraos de los muchísimos fracasados que os han precedido en la industria; no sea que las doradas ilusiones de capitales y ganancias se os conviertan, como a ellos, en negras realidades de bancarrotas y desencantos.

Tal vez he tratado este punto con más detención de lo que se merece; pero como ya dijo el sabio que: «El número de los necios es infinito», nada extraño que con frecuencia, casi rayana también en lo infinito, se nos zumbe al oído con esa cantinela del industrialismo. Por lo demás no nos extraña que estén incapacitados para elevarse a la altura en que se desenvuelve el desprendimiento de los religiosos; pues hace ya muchos siglos que está consignado en la Sagrada Escritura que: El hombre animal tiene los ojos demasiado vueltos hacia la tierra para que logre percibir las cosas que son del espíritu. A nosotros sólo nos toca seguir adelante en nuestro camino, y a lo más elevar una plegaria al cielo, para que el Señor no les tome en cuenta la ignorancia que manifiestan de lo que pretenden denigrar.

Por lo demás, señor Ministro, si me he detenido en esto ha sido porque en el fondo éste es el único obstáculo que se presenta a la libertad que vengo reclamando. La cuestión que se ventila es para muchos una cuestión de sectarismo: temen el avance de los colegios religiosos: tienen conciencia de que el día en que la libertad sea un hecho, se desbordará la preferencia con que hoy los miran los padres de familia, a pesar de las trabas que se les ponen, y de la multiplicación de erogaciones que con esa preferencia se ven obligados a afrontar.

Pero dejemos, por Dios, de un lado los sectarismos y miremos

para recetar toda clase de «simples», y muy bien provistos de Química, Historia Natural y lenguas modernas; por el otro lado los aspirantes a la carrera del Foro, «sin logaritmos», sin otros senos ni cosenos que, a todo tirar, el seno de Abraham; pero, en cambio, formados en la lengua de Justiniano, versados en la elocuencia forense de Cicerón y duchos en el manejo de la Dialéctica».

«¡Y todo esto sin aumentar el presupuesto de Instrucción pública! ¡Sin necesidad de multiplicar clases, ni profesores, ni programas, ni planes! ¿No es esto un ensueño? ¿No parecería obra de magia? ¡Ensueño no sería; obra de magia sí, porque necesitaría un golpecito de la «varita mágica de la libertad!»

«¡Dése «libertad de aprender» a los alumnos, sacándoles los pies del cepo horrible de los exámenes por asignaturas, limitando al carácter orgánico que debe tener el examen «por cursos», y, sobre todo, suprimiendo la «ineludible fatalidad» del bachillerato, con sus secciones de Letras y Ciencias, para los que no tienen la vana ambición de bachillerear! Con esta parte mínima de la libertad de enseñanza contenida en el art. 14 de la Constitución bastaría para obtener tan lisonjeros resultados».

«Pero si se diera la libertad constitucional completa; si se «realizara», finalmente, en la práctica, lo que el art. 14 de nuestra ley fundamental promete a «todos los ciudadanos»; entonces no sólo tendríamos esta especialización individual y relativa, sino la absoluta y colectiva de los establecimientos, surgiendo en todos los ángulos de la Nación establecimientos privados, religiosos y seglares, donde se daría la segunda enseñanza con todos los grados y matices que tiene en las naciones más cultas de Europa y América. (1).

Creo, señor Ministro, que nada hay que añadir a estas magistrales palabras; pues no sólo encierran todo mi pensamiento, sino que compendian todo el objeto a que se ha encaminado este serie de cartas. S. S. declaró en una de las últimas sesiones de la Cámara de Diputados que se preocupaban por los problemas de la enseñanza, y aun prometió llevar este año al Congreso el producto de su labor. Sé muy bien que no soy el llamado a tomar parte en sus consejos; pero si no hubiese de tomarse por una intromisión

(1) R. Ruiz Amado, «Razón y Fe», tomo XX, págs. 295-297. Me he permitido en la cita substituir, por el art. 14 de nuestra Constitución, el 12 que el autor aduce de la española.

oficiosa, me permitiría insinuarle que no pierda tiempo en formular ningún plan nuevo de estudios; pues creo haber demostrado suficientemente que esos planes lejos de aportar solución satisfactoria, más bien constituyen un verdadero entorpecimiento.

El problema nos lo da resuelto el art. 14 de la Constitución. Cada cual ejerza sin trabas ni cortapisas el derecho de enseñar y aprender. Cada establecimiento ordene los estudios y promociones anuales, como entienda que ha de ser de resultados más satisfactorios y reales, y cada Facultad establezca un examen serio de ingreso, sobre aquellas materias que juzgue necesarias o convenientes para sus respectivos estudios. Y no tema el señor Ministro que con esto venga el caos y confusión en la enseñanza. Muy al contrario. Le prometo al señor Ministro que antes de tres años, cuando los padres de familia comiencen a darse cuenta de cuáles son los establecimientos que dejan menos alumnos fracasados a las puertas de la Universidad, los boliches comenzarán a cuartearse; y antes de poco se vendrán al suelo, para que sólo queden en pie aquellos establecimientos de enseñanza, que por la seriedad de sus procedimientos y el acierto de sus medios pedagógicos, consigan que sus alumnos salven, sin mayores inconvenientes, los umbrales de la Universidad, para seguir, con garantía de éxito, la carrera que buscan en ella.

Esta, señor Ministro, sería la gran obra, por la cual merecería los aplausos más sinceros de todo el país. Y créame que no sería el último, ni el menos entusiasta, en adherirse a ellos y felicitarle con toda el alma, su affmo. de siempre.

VICENTE GAMBÓN.

INDICE

I

Fin de la Enseñanza Secundaria

II

El utilitarismo debe estar desterrado de la Enseñanza Secundaria

III

El latín instrumento insustituíble de cultura intelectual e indispensable para la literatura patria.

IX

Bancarrota de la enseñanza oficial. — La enseñanza privada. — La solución más obvia del problema.

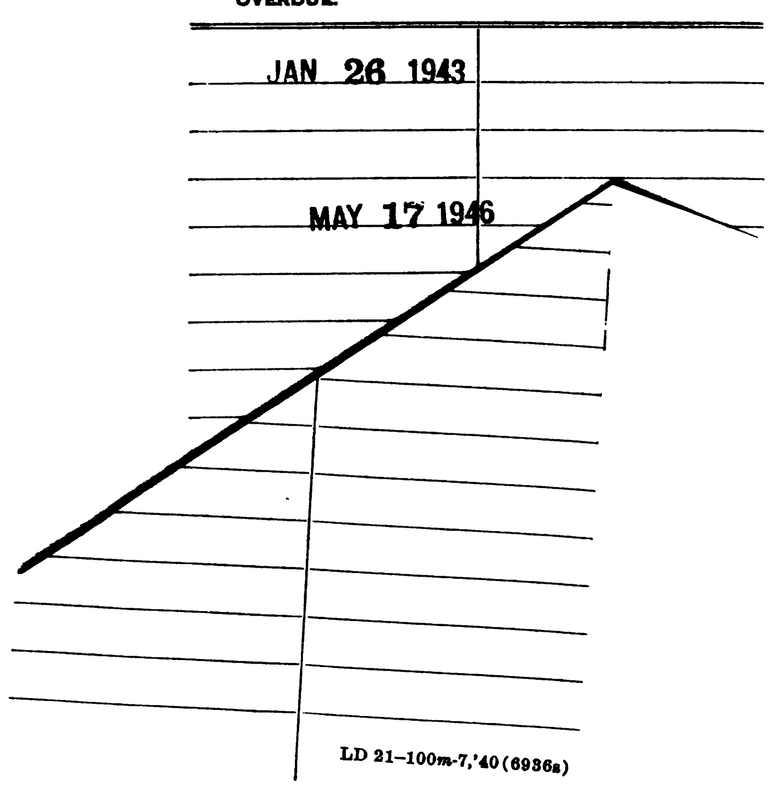
cuestiones
ación de los
que desterrar
el programa, el
rismo» en el alum-
optarse un método
do. — Tal es el mé-
por el conjunto de
en principales y ac-

r

centr
en Ing
el Est
su com
go públic
es poseer
la enseñanza
esta doctrina.
la enseñanza. —
del país . . . .

El Estado docente no
ni pueden ser gara.

SUMARIO: **El mo.**
riliza y mata la **ciencia.**


JAN 26 1943
MAY 17 1946
LD 21-100m-7,'40 (6936s)

